PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 18 15 LISTOPADA 1933 ROK XII

WYCHOWANIE PAŃSTWOWE W UJĘCIU SOCJOLOGICZNEM*).

Autor uwiadamia czytelnika w przedmowie, że niniejsza praca jest znacznie rozszerzonym referatem, wygłoszonym przez niego na zjeździe rady naczelnej Zjednoczenia Młodzieży Polskiej w Poznaniu dnia 14 grudnia 1932 r., a poprzednio już na specjalnej konferencji w dniu 9 czerwca 1932. Otóż to popularno-referatowe pochodzenie tej książkowej pracy jako też te granice, jakie autor jednak owemu rozszerzeniu zakreślił, sprawiły, iż teraz niewiadomo, przez kogo ta książka ma być właściwie czytana i komu i do czego ma służyć, bo dla młodzieży i ogółu czytelników niefachowych okaże się pewnie za trudną i za nudną przez swoją treść prawie całkowicie klasyfikatorsko-terminologiczno-dyspozycyjną, a dla fachowców i specjalistów mieści ona w sobie mało treści pożywnej, zawierając zbyteczne dla nich objaśnienia pojęć i tematowe wykazy zagadnień, oraz rozważania ogólnikowe i pobieżne. Całość składa się z następujących części:

I. Uwagi ogólne o wychowaniu i o wychowaniu państwowem (str. 7).

II. Państwo i społeczeństwo państwowe jako cel wychowania państwowego (str. 23).

A. Przegląd zagadnień, dotyczących państwa (str. 23).

B. Państwo samo w sobie (str. 29).

C. Społeczeństwo państwowe (str. 34).

III. Podmiot wychowania państwowego (str. 38).

IV. Przedmiot wychowania państwowego (str. 42).

V. Współpraca grup religijnych w wychowaniu państwowem (str. 46).

VI. Współpraca rodziny w wychowaniu państwowem (str. 54).

VII. Współpraca narodu w wychowaniu państwowem (str. 58).

VIII. Etapy realizacji wychowania państwowego (str. 65).

Zakończenie.

Rozróżnienia, określenia i wywody swoje oparł autor w znacznej mierze na pracach autorów innych, przeważnie polskich (20 pol., 17 niem., 2 ang., i 1 włoski), co zasługuje na

*) Ks. Walerjan Adamski: *Wychowanie państwowe.* Próba ujęcia podstaw socjologicznych zagadnienia, str. 75. Poznań 1933. S. A. „Ostoja" Księgarnia i Drukarnia. Cena zł 1,50.

uznanie, przyczem powołuje się najczęściej (14 razy) na dzieła prof. Znanieckiego, zwłaszcza na jego *Socjologję wychowania*.

Próbowane przez autora socjologiczne ujęcie zagadnienia, dotyczące istoty, celów, metod i sposobów wychowania państwowego, polega na stwierdzeniu następujących faktów: Państwo, — jego definicji autor nie podaje, zaznaczając tylko istnienie wielu różnych definicyj państwa — jest wprawdzie jedną z pierwszych i przodujących grup społecznych na pewnem terytorjum, ale nie jedyną. Racjonalne wychowanie państwowe musi więc liczyć się z owemi innemi grupami, jakie wespół z niem tworzą społeczność państwową, a musi czynić to i z tej przyczyny, że chociaż ono jest naczelnym podmiotem, który ustanawia cele i metody wychowania państwowego, to jednak samo nie potrafi dać pełnego wychowania, ponieważ to przekracza siły i możności jednej grupy społecznej, choćby najbardziej zasobnej w liczne instytucje i potężnej przez rozmaite środki. Tak więc państwo musi liczyć na współdziałanie jednostek i grup, szczególnie tych, które należą lub mogą należeć do jego społeczeństwa państwowego (str. 38). Zakres i sposób (charakter) tego współdziałania stosują się do możności i do metod pracy, jakie mają poszczególne grupy społeczne, a skuteczność owego współpracowania zależy od budowy i od siły (struktury i dynamizmu) danej grupy; przeto trzeba tę budowę i tę siłę poznać, żeby wywnioskować, jaką rolę ta grupa może odegrać w wychowaniu państwowem (str. 40). Z tych grup społecznych, jakie wchodzą w skład społeczeństwa państwowego, szczególnie cenną współpracą służyć będą grupy wielkie, które posiadają gęstą sieć swoich ogniw miejscowych i zajmują się specjalnie wyrabianiem i umoralnianiem ludzkości: takiemi są właśnie grupy religijne, rodzinne i narodowe. Wszystkie te grupy przez swoje metody oddziaływania, które autor nazywa atrakcyjnemi (możnaby użyć wyrazu polskiego: „przyciągający“), oraz przez swoją bliższą i częstszą styczność społeczną z poszczególnemi jednostkami stanowią — zdaniem autora — pożądaną dla państwa przeciwwagę wobec trudności, jakie wynikają dla niego z przewagi metod oddziaływania „kompulsyjnego“ czyli „napędzającego“, jeśli użyjemy odpowiedniego terminu w języku polskim (str. 40).

Grupom religijnym, wśród których autor słusznie stawia na stanowisku naczelnem i wyjątkowem Kościół katolicki, przypisuje on najskuteczniejszą pomoc dla państwa w wychowaniu państwowem z tej racji, że one bezpośrednio lub za pośrednictwem swojego społeczeństwa mają najwięcej możności kształcenia woli i uczuć i że grupy religijne biorą sprawy wychowania tak głęboko i wszechstronnie, jak rzadko która inna grupa. Stąd

wniosek autora, iż z wielkim pożytkiem dla wychowania państwowego byłoby, jeżeliby grupy religijne w szerszej mierze mogły traktować naukę etyki państwowej, na co musiałyby mieć przeznaczoną dostateczną ilość godzin dla tego przedmiotu (str. 50).

O ile powyższe twierdzenia, jak też i dalsze, dotyczące specjalnie dziejowej roli Kościoła katolickiego w stosunku do państwa, którą autor uważa za całkowicie dodatnią czyli pozytywną, nasuwają odrazu pewne wątpliwości i zastrzeżenia, o tyle niewątpliwie słuszne jest twierdzenie, że celem wzmożenia intensywności i jednolitości wychowania państwowego leży w interesie państwa, aby ono porozumiało się z poszczególnemi grupami religijnemi, działającemi na jego terytorjum, co do całokształtu wytycznych wychowania państwowego, dokonywanego przez odnośne grupy religijne (str. 58).

Wypada więc uznać za słuszne twierdzenie, że w interesie wychowania państwowego byłoby rzeczą pożądaną wypracowanie ideologji państwowej w stosunku do grup rodzinnych, ideologji, uzgodnionej z odnośną ideologją ważniejszych i większych grup społecznych, zwłaszcza grup religijnych (str. 57). Natomiast zgoła bezpodstawne jest zdanie autora, że grupy rodzinne wykonują ważną, drobną, szarą, codzienną pracę nad wychowaniem państwowem, gdyż prawie wszędzie, jako jeden ze swych „celów" wychowawczych, biorą pod uwagę państwo i jego potrzeby, albowiem rodzina sama przez się jest tylko wytwórnią i hodowlą materjału ludzkiego na członków państwa, a dopiero od jej tradycji oraz umysłowego uświadomienia i moralnego wyrobienia pod tym względem zależy to zawsze, czy i jakimi państwowcami, narodowcami i społecznikami być mogą w przyszłości, wydawani przez nią na świat i doprowadzani tylko do pewnego wieku, nowi członkowie społeczności państwowej.

W części następnej trafne jest także zdanie autora, że byłoby też w interesie wychowania państwowego, gdyby się dało ująć zasady współpracy państwa z poszczególnemi grupami narodowemi na podstawie dokładnego zbadania sytuacji faktycznej. To mogłoby się stać w ten sposób, iż każda grupa narodowa przez swoich przedstawicieli, którymi byliby reprezentanci organizacyj narodowych i prasy, sformułowałaby swoje zasady i wytyczne w dziedzinie współpracy nad wychowaniem państwowem (str. 63). Oprócz powyższego domagania się, żeby przeprowadzono możliwie daleko idące uzgodnienie ideologij wszystkich grup, należących do społeczeństwa państwowego, wysuwa autor następujące, które zasługują na szczególne zastanowienie się, jeśli chodzi o nasze państwo:

Na podstawie ideału państwa — powiada on — należy ustalić idealne typy funkcjonarjuszy i zwykłych obywateli państwowych, przyczem zaznacza, iż liczne kategorje pierwszych oraz naturalna i kulturowa różnorodność i zmienność drugich powodują wielorakie duże i specjalne trudności dla wychowania państwowego. Otóż ta właśnie kwestja powinna pobudzić nas do głębokiego zastanowienia się nad nią, ponieważ my nie posiadamy ani ideału państwa co do jego ustrojowej formy i politycznego programu, ani też żadnych typów, w żadnym stanie, w żadnej klasie społecznej i w żadnym zawodzie, typów, które jako takie posiadałyby oblicze wyraźne, rysy znamienne i postawę życiową, charakterystyczną dla któregoś stanu, którejś klasy czy jakiegoś zawodu. Obecnie jesteśmy narodem, społeczeństwem i państwem bez żadnych reprezentatywnych postaci.

Jako inne przeszkody w wychowaniu państwowem wymienia autor następujące: 1) częste zmiany w normach, w osobach, w instytucjach, gdy przeciwnie potrzebna jest stabilizacja tych czynników; 2) prawa wyjątkowe, dające zbyt wielką swobodę działania organom wykonawczym, co sprawia, iż jedna część obywateli ma wyniosłe poczucie swojego uprzywilejowania, a inni szkodliwe dla państwa poczucie swojego upośledzenia; 3) prawa, wkraczające zbyt daleko w wolność osobistą obywateli, co sprawia, iż dokuczliwie odczuwając swoje skrępowanie i obciążenie, nie mogą mieć — że użyję tu swojego terminu — należytego nachylenia do państwa; 4) działanie organów wykonawczych, jeśli dopuszczają się nadużyć i szykan; 5) trudny dla państwa dostęp do obywateli dorosłych, ponieważ ich postawa psychiczna podlega licznym fluktuacjom, a zasadniczo jest ona także wypadkową środowiska społecznego; 6) wreszcie trudne jest istotnie skuteczne na daleką metę wychowywanie państwowe przez szkołę. Chociaż bowiem państwu najłatwiej jest dotrzeć do dzieci i młodzieży, to 1) ten wpływ szkoły jest więcej intelektualistyczny niż wszechstronnie wychowawczy, a 2) szybko się zmniejsza a nieraz nawet i zanika, po jej ukończeniu, pod przemożnym wpływem środowisk (str. 45).

Ponieważ rzuca się u nas nieraz frazesy o wychowaniu państwowem bezpartyjnem i apolitycznem, więc słusznie autor zaznaczył, iż w państwach demokratycznych (a takiem formalnie i my jesteśmy) odbywa się z konieczności wychowanie partyjno-polityczne i że z tej racji szczególnie ważny jest stosunek partyj rządzących i opozycyjnych (str. 24). Jako środek, mogący wzmocnić warunki korzystne dla wychowania państwowego, radzi autor posługiwanie się jak najwięcej metodami atrakcyjnemi, a nie sankcjami negatywnemi, zwłaszcza stosowanemi w sposób ostry

i przykry, co, jak wiemy, dzieje się zawsze w tej większej mierze, im mniej idealnie funkcjonuje dane państwo, napełniając swoich obywateli wciąż nowemi źródłami niezadowolenia. W państwie, funkcjonującem idealnie, wystarczyłoby — zdaniem autora — ostatecznie i dzisiaj spontaniczne wychowanie państwowe (str. 62), które, jak to wykazał w swoich *Podstawach wychowania państwowego* dr. Sośnicki, mogłoby odbywać się w ogólnej atmosferze życia państwowego, gdyby etos państwowy był ustalony, wyrobiony i powszechnie uznawany, czego u nas właśnie brak.

Istniejąca niewątpliwie zależność systemu wychowania od poglądu na świat i życie posuwa myśl autora aż do tak daleko idącego twierdzenia, że wytworzenie nowego a kompletnego systemu wychowania państwowego byłoby równoznaczne z wytworzeniem nowej religji i odpowiedniej grupy religijnej, a przeto uważa on za rzecz pożądaną i ciekawą, by z dotychczasowych swych prac i artykułów o wychowaniu państwowem wysnuć ich przesłanki światopoglądowe (str. 71).

Rozbudowa systemu wychowania państwowego powinna się odbywać w kierunku programowym i metodycznym, przyczem konieczne jest ustalenie jednolitego programu ogólnego oraz programów specjalnych, dostosowanych do praktycznych potrzeb przedmiotów państwowo-wychowawczych wszelkiego typu. Konieczna jest też (na co chyba każdy także z autorem się zgodzi) starannie opracowana metodyka wychowania państwowego, zapobiegająca dotychczasowym błędom w praktyce i wskazująca właściwe drogi urzeczywistniania tego ważnego zagadnienia.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

CZY NAUCZYCIELOWI SZKOŁY POWSZECHNEJ POTRZEBNA JEST ZNAJOMOŚĆ ŁACINY?

Kształcenie kandydatów i kandydatek na nauczycieli względnie na nauczycielki szkół powszechnych odbywa się obecnie nadal w seminarjach państwowych a częściowo i prywatnych dawnego typu. Ponieważ w r. szk. 1932/33 nie otworzono I-go kursu, wobec czego w r. szk. 1933/34 brakło kursu II-go. W następnym roku szkolnym braknie kursu III-go itd. tak, że rok 1936 będzie ostatnim rokiem życia seminarjów, a zarazem likwidacji tej formy kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych. Stan rzeczy jest zgodny z art. 60 ustawy o szkolnictwie z dnia 11 marca 1932 r., która to ustawa nie przewiduje tej formy kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek.

Dalsze kształcenie ich odbywać się będzie:

1) w 3-letnich liceach pedagogicznych i 2) w 2-letnich pedagogjach, a to w myśl art. 40 wyżej przytoczonej ustawy.

Z uwagi, że program liceum pedagogicznego opierać się będzie na programie gimnazjum (art. 41, 1), a pierwszą klasę gimnazjum nowego czteroletniego otwarto w b. r. szk., to absolwenci tegoż gimnazjum ukażą się dopiero w roku 1937. W tym roku więc może rozpocząć swą działalność liceum pedagogiczne, gdyż dopiero wówczas będzie mógł rozporządzać odpowiednim materjałem uczniowskim zgodnie z wymogami ustawy. Z tego wynika, że w roku 1936 odbędzie się ostatnia matura seminarjalna, a w r. 1937, 1938, 1939 nie uzyska ani jeden kandydat czy kandydatka patentu na nauczyciela do szkolnictwa powszechnego. Ukażą się oni dopiero w r. 1940 i to z liceów pedagogicznych. Jeżeli tak dalej liczyć będziemy, to okaże się, że dopiero w r. 1941 pojawią się absolwenci dwóch-letnich pedagogjów. Program bowiem naukowy pedagogjów opierać się będzie na programie naukowym liceów ogólno-kształcących (art. 41, 1) i stąd ta różnica jednego roku wypływa.

Zapotrzebowanie sił nauczycielskich przez ubytek, spowodowany przez przeniesienie na emeryturę, dobrowolne zrzeczenie się, zwolnienie lub śmierć pokryje zapas ukończonych sił z lat poprzednich.

Sądzimy, że sprawa ta obchodzi bardzo nauczycielstwo szkół powszechnych i bezpośrednio i pośrednio. Bezpośrednio, gdyż ono dostarcza w poważnej liczbie sił nauczycielskich, szczególnie żeńskich, a pośrednio ze względu na rezerwoar sił w przyszłości.

Ale nie o to chodzi w niniejszym artykule.

Plan godzin w kl. I gimnazjalnej nowego typu w r. szk. 1933/34 wprowadza oprócz języka obcego nowożytnego, na który przeznaczono w pierwszem półroczu 6 a w drugiem 4 godziny tygodniowo — również i na naukę języka łacińskiego dopiero od drugiego półrocza 5 godzin tygodniowo. Z tego wynika, że nauka tego przedmiotu prowadzona będzie dalej przez całe gimnazjum, tj. przez dalsze 3 lata, a więc razem 3 i pół roku.

Jest to dość poważny okres studjów, a rezultat nauki pod względem materjalnym i formalnym dość poważny. Na podstawie porównawczej możemy dojść do wniosku, że przedmiotem nauki szkolnej przez ten czas będzie łacina okresu złotego, klasycznego, który to okres rozpoczyna Cycero około roku 80 przed Chrystusem, a zamyka śmierć cesarza Augusta w roku 14 po Chrystusie. Wiadomo, że prozę tego okresu reprezentują Cycero i Cezar, mniej Korneljusz Nepos, Salustjusz i Liwjusz, a w poezji poeci augustowscy, a więc Wergiljusz, Horacjusz i Owidjusz.

Zapewne nie wszyscy przytoczeni autorowie znajdą się w programie naukowym gimnazjum nowego typu, ale zapewne niejeden z nich wejdzie.

A więc jest już rzeczą przesądzoną, że przyszły nauczyciel, czy to z liceów czy pedagogjów, będzie znał język łaciński.

Zastanówmy się teraz nad samym językiem łacińskim, a potem wyciągniemy wnioski, czy język ten w nauczaniu ogólnem jest potrzebny, czy jest konieczny, niezbędny i jakie daje ewentualnie korzyści.

Łacina — *lingua latina* — jest to język starożytnych Latynów, dawnych mieszkańców Rzymu i okolicy. Zawładnęli oni w kilkuwiekowych walkach całą Italją, a następnie panowanie rozciągnęli na cały świat starożytny, tj. na wszystkie ziemie i kraje, leżące dookoła morza Śródziemnego. Latynowie przyswoiwszy sobie kulturę duchową podbitych Greków, zanieśli ją wraz ze swym językiem na Zachód i Północ (Wschód bowiem zawsze pozostawał pod wpływem kultury greckiej). Łacina przetrwała w prowincjach rzymskich dłużej niż panowanie Rzymian. Z niej u różnych narodów tubylczych i najeźdźców powstały t. zw. języki romańskie, tj. dzisiejszy włoski, francuski, hiszpański, portugalski, rumuński itp.

Ale oprócz języka swego zostawili Rzymianie na Zachodzie resztki swej kultury materjalnej, tj. to wszystko, co służyło do utrzymania i wygody życia fizycznego, jako też kultury politycznej i społecznej, jak organizacja miast, cechów, gospodarstwa, a przedewszystkiem kulturę duchową, cywilizację w całem tego słowa znaczeniu jak: sztukę, literaturę, prawodawstwo, filozofję itd.

I chociaż państwo rzymskie upadło w roku 476, pozostał jednak piastun tej cywilizacji: Kościół rzymsko-katolicki. Z historji Kościoła nam wiadomo, że właśnie Kościół rzymsko-katolicki został zorganizowany za czasów cesarstwa rzymskiego w ramach państwowości rzymskiej, posługiwał się i w urzędowaniu i nabożeństwie wyłącznie łaciną. Cała przecież literatura duchowna średniowiecza a w przeważnej części i świecka pisana jest po łacinie. Później, kiedy poczęto do literatur wprowadzać języki narodowe, mimo to łacina nie wyszła z zupełnego użycia, co nawet i dzisiaj się dzieje. Ślady tego języka pozostały we wszystkich językach o kulturze zachodniej, a więc także i w języku polskim. Jeżeli nauczyciel rozglądnie się po klasie, to w niej pełno jest nazw przedmiotów z języka łacińskiego, np.: tablica, linja, kreda, szkoła, a dalej: profesor, dyrektor, inspektor, wizytator, kurator, minister itd. Inne wyrazy lekko zmienione, jak np.: kościół, msza, sakrament, antepedjum itd. Gdy weźmiemy literaturę do ręki, spotykamy w niej znowu wyrazy: epopeja,

tragedja, komedja, liryka, elegja, teatr, scena itp., które są wyrażeniami czysto greckiemi, a przejęte tylko przez nas z łaciny. Takich wyrazów, jak wyżej przytoczyliśmy, jest w języku polskim przeszło 3000. Te wyrazy otrzymała mowa nasza za pośrednictwem kościoła i szkoły, która była i będzie pośredniczką nauk. Na tych naukach tradycja grecka i rzymska ciąży tak silnie, że każdy podręcznik choćby traktujący o elektrotechnice lub radju, zawiera pełno wyrazów z języka greckiego lub łacińskiego, jak np. indukcja, transformator, generator, kondensator, eliminator, aeroplan, kino, auto itd.

Z tego krótkiego szkicu widzimy już, że tradycje rzymskie tak silnie tkwią w dzisiejszych językach europejskich, a więc i w dzisiejszej cywilizacji europejskiej. Kto chce zrozumieć język polski (który jest zwierciadłem cywilizacji naszej) kto chce zrozumieć cywilizację europejską, kto chce uświadomić sobie istotę tej cywilizacji i jej pochodzenie, ten musi znać język łaciński, musi poznać choćby niektóre źródła, „których podziemna wilgoć zrasza do dziś dnia nasz język i naszą kulturę", jak powiada jeden z największych filologów polskich prof. Uniw. Jag. T. Sinko. W autorach rzymskich szukały całe pokolenia pouczenia w specjalnych umiejętnościach, jak: gramatyka, retoryka, dialektyka, astronomja, medycyna, strategja itp. Nazwy tych umiejętności pochodzą z języka łacińskiego, lub poprzez ten język z greckiego. W autorach łacińskich szukano wzorów literackich w prozie i poezji, pojęć politycznych, moralnych itd.

Jak z tego wynika, łacina — to klucz do otwarcia naszej kultury w dawnych wiekach, to szkło, przez które widzimy pierwiastki i tradycje rzymskie w dzisiejszej naszej cywilizacji. To jest pierwszy względ: kulturalny.

Niektóre umiejętności, jak: prawo, medycyna, teologja, filozofja tkwią tak głęboko w tradycjach rzymskich, że jest rzeczą wykluczoną studjowanie naukowe tych nauk bez znajomości łaciny. To samo da się powiedzieć i o tych, którzyby chcieli studjować dalej literaturę czy języki nowożytne, historję starożytną, średniowieczną, nie mówiąc już o archeologji klasycznej lub filologji. To jest względ praktyczny.

Ale jest jeszcze i trzeci względ — wyrobienie formalne, wyrobienie sprawności umysłu w zrozumieniu nietylko cudzych słów, ale i wyrażenia własnych myśli. Do tego wyrobienia łacina specjalnie się nadaje jako gimnastyka umysłowa. Wyrażony w niej pogląd na świat odbiegł od naszego o lat przeciętnie dwa tysiące. Aby do dzisiejszego pojmowania każdej rzeczy przenieść się do treści i formy każdego wyrazu łacińskiego, konieczny jest wielki wysiłek umysłowy, wielka sprawność umysłu, która to sprawność przydaje się w orjentowaniu się we

własnym języku i w życiu indywidualnem i społecznem. Każde świeżo poznane przez ucznia słówko łacińskie zacieśnia przez swą treść węzeł między uczącym się a całą przeszłością, pomaga wniknąć wgłąb i własnej duszy i własnej cywilizacji.

Kto więc uczy się łaciny, wyciąga z tej nauki następujące zdobycze: 1) kulturę filologiczną, 2) kulturę literacką, 3) kulturę stylistyczną i 4) zmysł historyczny.

Pierwsza zdobycz pozwala z każdego tekstu wydobyć całą zawartość myślową, druga umożliwi odróżnienie utworów artystycznych od nieartystycznych, dobrych od złych, trzecia pozwoli każdą myśl wyrazić w innej, równoważnej formie językowej, zaś zmysł historyczny zmusi każdego do szukania początku i rozwoju każdego zjawiska i pozwoli mu widzieć w teraźniejszości także i to, co w niej żyje i tętni z przeszłości.

Korzyści, jakie płyną z nauki języka łacińskiego i ze znajomości choćby częściowej literatury łacińskiej, winny każdego przekonać o konieczności nauki tegoż przedmiotu i przyszłych nauczycieli szkół powszechnych. Przecież oni wprowadzają młodzież w kulturę duchową, uczą języka polskiego i w słowie i piśmie, uczą młodzież ukochać mowę ojczystą itd. Wszystkie te korzyści lepiej osiągnie, jeżeli sam nauczyciel umiłuje ten język i tę kulturę, a umiłuje ją tem więcej, im lepiej pozna cywilizację rzymską i język łaciński*).

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

SZOWINIZM I MEGALOMANJA NIEMCÓW W ICH SENTENCJACH.

Niemczyzna to doskonałość — tę myśl pod rozmaitemi postaciami głosi sobie oddawna w Niemczech *vox populi* przez usta swoich poetów, uczonych, filozofów, polityków i monarchów. Prócz szerokich i głębokich wywodów tworzyli oni rymowane i nierymowane aforyzmy, wierszyki, wyrażenia, przysłowia itp. sentencje. Naucza się ich w szkołach i śpiewa je w chórach, cytuje przy wszelkich sposobnościach w mowie i na piśmie, podaje jako motta i hasła, wypisuje na domach, chorągwiach i sprzętach, wyszywa na poduszkach i ręcznikach. Gdyby się czytało te zdania bez uwzględnienia wykrzykników i pytajników, byłyby one mgliste i niemrawe, często banalne lub beztreściwe. Jakoż wymagają one emfazy i patosu, by rozjaskrawić się nieporównaną zarozumiałością, arogancją i buńczucznością. Tak upajają się niemi dorośli i wpaja się je w młode pokolenia. Zalicza się je

*) Chętnych odsyłamy do broszury prof. T. Sinki: *Żywy spadek po starożytnej Grecji i Rzymie* Kraków, Bibljoteka Narodowa. Cena zł 1,60.

do pereł mądrości niemieckiej i nawet wszechświatowej. Aczkolwiek bowiem są one jedynie dla Niemców przeznaczone i tylko w ich ustach możliwe, to jednak, aby je uprzystępniać, rozpowszechniać, pomnażać i do godności podnosić, wkłada się je między mądre i piękne, bardzo spopularyzowane wyrzeczenia wielkich ludzi wszelkich narodów. Więc znajdujemy je w systematycznie ułożonych i źródłowo opracowanych zbiorach podręcznikowych, jak: Zoozmanns *Zitatenschatz der Weltlitteratur*, G. Büchmann *Geflügelte Worte*, F. Tetzner *Deutsches Sprichwörterbuch*, A. H. Fried *Lexikon deutscher Zitate*. Wyjmijmy je stamtąd, by zobaczyć, czem się naród niemiecki karmi, odurza i podnieca. Nie trzeba tu wcale uwzględniać, w jakich okolicznościach dziejowych powstały te arcyniemieckie utwory, skoro oderwały się od nich dla pospolitego użytku i to tak dalece, że owi zbieracze wynoszą je do rzędu najbardziej obiegowych na świecie frazesów.

„Nic na świecie ponad Niemcy“, tak rozpoczyna się wierszyk, który utworzył poeta Hoffmann v. Fallersleben w roku 1841 i który stał się tekstem hymnu narodowego. Spiewa się tu:

Deutschland, Deutschland über alles,
Ueber alles in der Welt!

(Niemcy, Niemcy ponad wszystko, ponad wszystko na świecie!)

A więc niema dla Niemca wyższych jeszcze ideałów, bo ideał ojczyzny ma być ojczyzną ideałów.

Wyraz „deutsch“ przybrał aureolę. Stwierdził to i zarazem sugestyjnie wyraził Bismarck (w mowie 22 I 1864) w zdaniu:

Es muss ein eigentümlicher Zauber in dem Worte „deutsch“ liegen.

(Wyraz „niemiecki“ musi mieć swoisty urok.)

Wymowniej uczynił to poeta Anastasius Grün *(Zum Schützentag in Wien, 1868)* w wierszu:

Ihr fühlts, wie deutsch das Land und Volk, kerndeutsch seit Urweltzeiten,
Deutsch ist sein Blut, deutsch ist sein Herz u. deutsch sein Sinn u. Treiben,
Deutsch sind wir noch und wollen deutsch trotz dem u. dennoch bleiben.

(Czujecie, jak niemieckim jest kraj i lud, zgruntu niemieckim, odwiecznie niemiecką jest jego krew, niemieckie serce, niemiecką myśl i praniemieckimi jeszcze jesteśmy i chcemy niemieckimi mimo wszystko pozostać.)

Jak gdyby ktoś im tego odmawiał lub chciał ich przeinaczyć. Chodzi tu oczywiście o fanatyczne trzymania się tradycji narodowej. Wyraził to też poeta R. Hamerling (Homunkulus) lapidarnie:

Das einzige Mittel deutsch zu bleiben,
Ist — deutsch zu sein.

(Jedynym sposobem, aby pozostać niemieckim, jest być niemieckim.)

Nie wystarcza tu oczywiście powierzchowność; tak tedy śpiewa Johannes Scherr:

Blond der Haare, Blau der Augen
Macht den Deutschen, wie es heisst;
Besser zu Wahrzeichen taugen
Deutsches Herz und deutscher Geist.

(Jasne włosy i niebieskie oczy cechują Niemca, jak się mawia, lepszem wszakże znamieniem jest niemieckie serce i niemiecki duch.)

Ale stąd jeszcze nie wiemy, co znaczy „niemiecki". Ryszard Wagner *(Werke VIII, 96)* dał następujące określenie:

Deutsch sein heisst, eine Sache um ihrer selbst willen tun.

(Być niemieckim zwie się czynić coś dla rzeczy samej.)

Miał on tu na myśli bezinteresowność, posuniętą do fanatyzmu rzeczowości, przyczem to usposobienie monopolizuje na rzecz Niemców. Obszerniejsze określenie opracował niejaki v. Hörmann, uwieczniony za to w podręczniku, w wierszyku, głoszącym tę prawdę w rytmie groźnego marsza:

Deutsch sein, heisst gut sein,
Treu sein und echt,
Kämpfen für Freiheit,
Wahrheit und Recht,
Deutsch sein, heisst stark sein,
Zähe und hart,
Gilts zu beschützen
Altdeutsche Art.

(Niemieckim być znaczy być dobrym, wiernym i prawdziwym, walczyć za wolność, prawdę i prawo, niemieckim być znaczy być mocnym, odpornym i twardym, gdy chodzi o ochronę staroniemieckiego charakteru.)

W łaskawych oczach może to wyglądać na nawoływanie Niemców do cnót ogólnoludzkich, ale w rzeczywistości jest to odwrotnie uznanie tych cnót za niemieckie. Wyraźnie to widać w zamianowaniu niemieckiemi ideałów przez poetę E. M. Arndta, który wyśpiewał takie zestawienie *(Deutscher Trost):*

Deutsche Freiheit, deutscher Gott,
Deutscher Glaube ohne Spott,
Deutsches Herz und deutscher Stahl,
Sind vier Helden allzumal.

(Niemiecka wolność, niemiecki Bóg, niemiecka wiara bez drwin, niemieckie serce i niemiecka stal — oto są czterej bohaterowie.)

Co jest doskonałe, jest niemieckie, i co jest niemieckie, jest doskonałe. W szczególności mąż niemiecki jest najlepszy i to ma na myśli poeta M. Claudius, gdy woła *(Mein Neujahrslied, 1773):*

Und jeder echte, deutsche Mann, soll Freund und Bruder heissen.

(Każdy prawdziwy mąż niemiecki ma się zwać przyjacielem i bratem.)

A co do kobiet, to Walther v. d. Vogelweide, widać znawca, zapewniał solennie, że żadna nie umywa się do Niemki *(Deutschland voran!):*

„Helf mir Gott – ich schwöre,
Dass das deutsche Weib
Besser ist als andere Frauen".

(Tak mi dopomóż Bóg, przysięgam, że niemiecka niewiasta lepsza jest od innych kobiet.)

Język niemiecki jest najlepszy z wszystkich, tak utrzymuje poeta Börne (*Der Narr im Weissen Schwan*, 5):

Welche Sprache darf sich mit der deutschen messen, welche andere ist so reich und mächtig, so mutig und anmutig, so schön und so mild als unsere?

(Jaki język śmie się mierzyć z niemieckim, jaki jest tak bogaty i potężny, śmiały i powabny, tak piękny i tak łagodny, jak nasz?)

Ba, jest to język godny samego Boga, jak powiedział jakiś Speidel, uwieczniony za to w podręczniku:

Luther hat die Bibel übersetzt, als sei Gott ein geborener Deutscher.

(Luther przełożył Biblję, jak gdyby Bóg był rodowitym Niemcem.)

Pospolicie często używają Niemcy zdań, też zamieszczonych w podręcznikach:

Nun wollen wir einmal deutsch mit einander reden

(A teraz porozmawiamy ze sobą po niemiecku)

co się objaśnia „mocno, zrozumiale, otwarcie i uczciwie", i

Das war deutsch (To było po niemiecku)

co ma znaczyć: „Nie daje powodu do złego zrozumienia". Powiedzielibyśmy: bez ogródek, jak urąbał, bo Niemiec rąbie, a cios niemiecki to cios, jak się należy. *Deutsche Hiebe* (Niemieckie ciosy) powiedział Schiller (*Fiesco, V, 4*) i to wyrażenie zanotowano w podręczniku jako godne powtarzania. Niemieckość wogóle jako doskonałość jest według Ryszarda Wagnera darem artystów, więc włożył on w usta poety Hansa Sachsa w *Meistersingerach* (końcowa scena) słowa:

Was deutsch und echt, wüsst keiner mehr,
Lebt nicht in deutscher Meister Ehr.

(Co niemieckie i prawdziwe, nie wiedziałby nikt, gdyby nie żyło w chwale mistrzów niemieckich).

A Schiller (*Die deutsche Muse*) każe być dumnym Niemcowi z tego, że sobie (a komużby?) zawdzięcza niemieckość:

Rühmend darfs der Deutsche sagen,
Höher darf das Herz ihm schlagen,
Selbst erschuf er sich den Wert.

(Dumnie może powiedzieć Niemiec z sercem mocniej bijącem, że sam sobie wartość stworzył.)

Wszak Niemcy to *Volk der Dicher und Denker* (naród poetów i myślicieli), jak twierdzili Musäus, Jean Paul, Jahn i Gutzkow i jak zalecają do powtarzania zbiory podręcznikowe.

Sława Niemców jest światowa, bo tak śpiewał Hoffmann v. Fallersleben:

Deutsche Frauen, deutsche Treue,
Deutscher Wein und deutscher Sang
Sollen in der Welt behalten
Ihren alten, schönen Klang.

(Niemieckie niewiasty, niemiecka wierność, niemieckie wino i niemiecki śpiew mają zachować na świecie swe stare piękne imię.)

Pozostaje niejasnem, czy jest to zalecenie wywozu tych dóbr albo tylko samochwalstwa, a może ma to być nakaz. Tak oto doskonałości należą wyłącznie do Niemców. Komu się z nimi równać? Anonimowe przysłowie powiada:

Der Deutsche denkt aus, der Franzose macht nach zu Haus,
Der Brite kommt hinterdrein und steckt den Nutzen ein.

(Niemiec wymyśla, Francuz to u siebie podrabia,
potem przychodzi Anglik i zgarnia zysk.)

Schiller (*Jungfrau von Orleans*, *II*, *2*) tak zestawił Francuzów z Niemcami:

Wohl taugt ihr, mit dem Schwerte dreinzuschlagen,
Der Franke nur weiss Zierliches zu sagen.

(Wyście dobrze zdolni do rąbania mieczem,
Francuz potrafi tylko puszczać ładne słówka.)

Już nie pogardą lecz nienawiścią zieje Kleist (*Germania*):

So verlasst, voran der Kaiser,
Eure Hütten, eure Häuser,
Schäumt, ein uferloses Meer,
Ueber diese Franken her.

(Więc opuśćcie z cesarzem na przedzie swoje chaty, swoje domy, i podobni do bezbrzeżnego morza zalejcie tych Francuzów.)

Podręczniki przytaczają z mów Bismarcka zdania o nieprzebierającej w środkach, okrutnej i brutalnej polityce Francuzów i także Anglików. Podają też pogardliwe zdania o Anglikach. Nienawiść ku nim przejawiła się w czasie wojny światowej w wyrażeniu *Gott strafe England!*, którem się Niemcy witali. To pobożne życzenie, zalecone w podręcznikach, jest wzięte z powieści Funkego (1914), gdzie patrjotyczny profesor wprowadza je jako słowa powitania. O Włochach mówi się: *Italien, das Land der Feigen* (Italja, kraj tchórzów). Dla Polaków są też komplementy. Za Heinem *(Romanzero)* powtarza się: *Krapülinski und Waschlapski, Polen aus der Polakei*, co ma oznaczać typowych podupadłych szlachciców. Przysłowiowe są powiedzenia:

In Polen ist nichts zu holen (W Polsce niema czego szukać),
Das geht zu, wie in Polen (Dzieje się tu, jak w Polsce),
Polnische Wirtschaft (Polska gospodarka),
Jetzt ist Polen offen (Teraz otwarła się Polska),

tak mawia się we Wrocławiu, gdy — według podręcznikowego objaśnienia — wrażliwa osoba unosi się o drobiazg.

Das Reich der Gottesfurcht und frommer Sitte
(Państwo bojaźni bożej i pobożnej obyczajności)

— tak określił minister Manteuffel Prusy, a rozciągnięto to na całe Niemcy. Więc Bogu zawdzięcza się owe doskonałości.

Gott verlässt keinen Deutschen (Bóg żadnego Niemca nie opuszcza)

mówi stare przysłowie. Jest on przecież Bogiem niemieckim, jak już widzieliśmy wyżej u Arndta. Tak już Luther zamianował Boga w pieśni:

Ein' feste Burg ist unser Gott,
Ein gute Wehr und Waffen.
(Mocną twierdzą jest nasz Bóg, dobrą ochroną i bronią.)

To też hasłem królów pruskich stało się:

Gott mit uns (Bóg z nami).

Tylko niedowiarek Fryderyk II powiedział, że Bóg jest zawsze po stronie silniejszych bataljonów, ale tego nie popularyzuje się, natomiast wyprowadza się praktycznie wniosek, że trzeba mieć takie bataljony. Na dewizę dla żołnierzy pospolitego ruszenia wziął Fryderyk Wilhelm III w 1813 r. słowa:

Mit Gott für König und Vaterland (Z Bogiem za króla i ojczyznę),

Napewno wiadomo, że Bóg jest z Niemcami, bo tak śpiewał C. F. Meyer *(In Harmesnächten)*:

Was Gott ist, wird in Ewigkeit
Kein Mensch ergründen,
Doch will er treu sich allezeit
Mit uns verbünden.
(Czem jest Bóg, tego przenigdy nie dociecze żaden człowiek,
ale chce On wiernie zawsze być z nami w przymierzu.)

Trzeba tylko być mężnem, wszak powiedział Körner *(Harras)*;

Gott verlässt den Mutigen nimmer (Bóg mężnego nigdy nie opuszcza).

Juści trzeba się bać Boga, ale mówi się to, aby powiedzieć, że ma się odwagę wobec wszystkich.

Wir Deutschen fürchten Gott, sonst nichts auf dieser Welt,
(My Niemcy boimy się Boga i niczego (nie: nikogo) więcej na tym świecie),

powiedział Bismarck (1888). Badacze tej mądrości wygrzebali, że już w 1809 roku pewien saski pułkownik powiedział do marszałka francuskiego, że nie pozwoli nikomu sobie imponować, gdyż boi się tylko Boga i nikogo więcej. Dalsze skrzętne, godne lepszej sprawy dociekania wykryły liczne krynice tejże bogobojnej mądrości, jak się spodziewać należało. Otóż podobnego wyrażenia używali już dawniej Konrad von Würzburg,

E. M. Arndt i Schleiermacher. Poeta E. M. Arndt tak to wyśpiewał:

Deutsches Herz, verzage nicht,
Tu, was dein Gewissen spricht,
D eser Strahl des Himmelslichts:
Tue recht und fürchte nichts.

(Serce niemieckie, nie padaj na duchu, czyń, co ci dyktuje sumienie, ten promień światła niebieskiego, mianowicie postępuj należycie i nie bój się niczego.)

To też powiedział Bismarck w sejmie (28 II 1870):

Wenn ich nicht auf meinen Gott rechnete, so gäbe ich gewiss nichts auf irdisch Herren. (Gdybym nie liczył na swego Boga, napewno nie dałbym nic na ziemskich władców.)

Miał on wówczas nietyle sumienie (emski telegram), ile silne bataljony dla wojny z Francją. Z tego też powodu mogła wtedy (1870) powstać pieśń, która stała się ogromnie popularną, a którą ułożył jakiś Gerok, przeznaczając ją na modlitwę dla chłopców przy stole:

Lieber Gott, magst ruhig sein,
Fest steht und treu
Die Wacht am Rhein.

(Kochany Boże, możesz być spokojny, mocno i wiernie stoi straż nad Renem.)

Już wiemy, że kult Boga to kult siły i mocy. Mając na myśli Boga, powiedział kornie, ale i nie bez żalu Luther (*Ein' feste Burg*):

Mit unsrer Macht ist nichts getan

(Swoją mocą niczego nie dokonamy).

Mniej kornie powiedział W. Müller (*Epigramme I, 47*):

Könnten wir alles mit eigner Kraft,
Wie bald wär Gott aus dem Himmel geschafft.

(Gdybyśmy mogli wszystkiego dokonywać własnemi siłami, jakże prędko uprzątnęłoby się Boga z nieba.)

Niewinnie zachwalał Goethe (*Wanderlied*) siły:

Kopf und Arm mit heitern Kräften
Ueberall sind sie zu Haus.

(Głowa i ręka ze świeżemi siłami są na miejscu wszędzie.)

Ciężko mądre zdanie wyrzekł L. Schefer (*Laienbrevier*):

Die grosse Kraft wohnt nur in grossen Wesen.

(Wielka siła mieszka tylko w wielkich jestestwach.)

Przewidywał widać „grubą Bertę". Więcej treści posiada przysłowie:

Man sieht uns nicht in den Magen, aber auf den Kragen.

(Nie patrzą nam do żołądka, lecz na kark.)

Dotyczy to także całego narodu, więc powiedział Moltke w sejmie (1 III 1880):

Nur in der eigenen Kraft ruht das Schicksal jeder Nation.
(Jedynie od własnej siły zawisł los każdego narodu.)

Najogólniej powiedział v. Saar:

Wer seine Macht verliert, verliert sich selbst und alles,
was damit zusammenhängt.
(Kto traci swoją moc, traci siebie i wszystko z tem związane.)

Nastręcza się tutaj sprawa stosunku między siłą i prawem, sprawa kłopotliwa, bo wsławiło się zdanie, wyrażające niemiecką prawdę, ale niebezpiecznie szczere wobec zagranicy:

Macht geht vor Recht (Siła idzie przed prawem).

Badano pochodzenie tego zdania i znaleziono, że wypowiedział je w sejmie przeciwnik żelaznego kanclerza Schwerin w 1863 roku, tak streszczając dla napiętnowania przemówienie Bismarcka, na co jednak ten się nie zgodził, dodając, że nie życzy sobie, aby to zdanie stało się „ulotnem". Dalej wykryto, że Luther w swym komentarzu do *Habakuka* (I, 3—4) nazwał zdanie *Es geht Gewalt über Recht*, pospolitem przysłowiem. Dla zatuszowania tej kompromitacji, zestawiono to zdanie z twierdzeniem Spinozy *(Tract. pol. II, 8)*, że każdy ma tyle prawa, ile mocy, jak gdyby tu była mowa o jakiemś pierwszeństwie. A Niemcom właśnie chodzi o pierwszeństwo mocy przed prawem. Przysłowie mówi:

Kommt die Macht, so fällt das Recht in Acht.
(Gdy zjawi się moc, prawo idzie na wygnanie.)

Tu jest doskonałe wyjście z kłopotu, ponieważ można to zdanie, jak komu, cytować z żalem albo z pogardą. Niedwuznacznie i pożytecznie powiada Chamisso (*Die Giftmischerin*):

Hast du die Macht, so hast das Recht auf Erden.
(Jeśli masz moc, to masz prawo na ziemi.)

A czem jest ta moc, powiedział niedyskretnie Börne *(Der Narr im Weissen Schwan, 2)*:

Das Geheimnis jeder Macht besteht darin:
Zu wissen, dass andere noch feiger sind als wir.
(Tajemnica wszelkiej mocy polega na tem, że się wie,
iż inni są jeszcze bardziej tchórzliwi od nas.)

Tak, to daje śmiałość i można wtedy jeszcze lepiej działać w myśl starej sentencji:

Wer Gott vertraut,
Brav um sich haut,
Dem wird es stets gelingen.
(Kto Bogu ufa i dzielnie wokół wali, temu zawsze się uda.)

Przytoczył ją Stein w 1809 r. a tak ją wyświeżył pruski książe Fryderyk Karol w 1847 r.:

Wer Gott vertraut,
Frisch um sich haut,
Der wird auf Erden
Niemals zu Schanden werden.

(Kto Bogu ufa i rzeźko wokół wali, ten się tu na ziemi nigdy nie obali.)

Siła jest niezbędna, gdyż państwo niemieckie siłą stoi. Król w *Lohengrynie* Ryszarda Wagnera woła:

Für deutsches Land das deutsche Schwert,
So sei des Reiches Kraft bewährt!

(Za niemiecki kraj będzie niemiecki miecz.
Tak się niech ostoi siła państwa!)

Nie chodzi o obronę od napaści, bo też nie mówi się nigdy o jakiemś niebezpieczeństwie, lecz o wojnę zaczepną, która jest potrzebna Niemcom dla ich rozwoju. Oto cytowane i zalecone w podręczniku zdanie z mowy Bismarcka w sejmie (14 III 1885):

Es ist doch fast in jedem Jahrhundert einmal ein deutscher Krieg gewesen, der die deutsche Normaluhr richtig gestellt hat für hundert Jahre.

(Wszak niemal w każdem stuleciu bywała niemiecka wojna, która na stulecie dobrze nastawiała niemiecki zegar normalny.)

Dla wojny trzeba wymagać od ducha narodu karności, jedności i przywódcy. Co do karności, to już Walther v. d. Vogelweide (*Deutschland voran!*) tak ją zachwalił:

Deutsche Zucht geht über alles

(Karność niemiecka jest czemś najcenniejszem.)

Ulubionem wyrażeniem stało się:

Die Deutschen an die Front! (Niemcy na front!),

a był to rozkaz angielskiego admirała Seymoura dla podległego mu dowódcy niemieckiego oddziału wojsk w Chinach w 1900 r. Co do jedności, to anonimowa sentencja zachęca do niej tak:

Wer könnte den Deutschen widerstehen, wenn sie wollten zusammengehen?

(Kto oparłby się Niemcom, gdyby zechcieli iść społem?)

A jeszcze lepiej zaśpiewał poeta T. Körner (*Unsere Zuversicht*, 1813):

Wenn Deutschland einig blieb,
Es einer Welt Gesetze schrieb.

(Gdyby w Niemczech była jedność, przepisywaliby oni światu prawa.)

A co do przywódcy, to już Luther (*Tischreden, 2943*) powiedział:

Deutschland ist wie ein schöner weidlicher Hengst, der Futter und alles genug hat, was er bedarf, es fehlt ihm aber an einem Reiter.

(Niemcy są jak piękny dobry ogier, który ma dość pożywienia i wszystkiego, czego mu potrzeba, tylko brakuje mu jeźdźca.)

Mniej kłopotliwie powiedział Bismarck (2 III 1867):

Setzen wir Deutschland in den Sattel, reiten wird es schon können.
(Wsadźmy Niemcy na siodło, a już potrafią dobrze jeździć.)

Zarazem karność, jedność i przywództwo głosi zdanie, którego autorem jest kanclerz Bülow (16 I 1904):

Der König in Preussen voran, Preussen in Deutschland voran, Deutschland in der Welt voran!
(Król w Prusach na przedzie, Prusy w Niemczech na przedzie, Niemcy na świecie na przedzie!)

To ci komenda!

W mnóstwie aforyzmów, zamieszczanych w podręcznikach, wielbi się wojnę. Są tu cytaty z Körnera, Arndta, Schenkendorfa, Kleista, Schillera, Kanta, Fryderyka II, Bismarcka, Moltkego, Clausewitza i inn. A jak się ma sprawa z pokojem? Mało Niemców, zachwalających pokój, przytaczają nasze podręczniki: Schiller, Logau i może jeszcze ktoś. Ale i przeciw pokojowi niewiele się przytacza, bo to wyraz niemiły. Sentencja z *Wilhelm Tell* brzmi tak:

Es kann der Frömmste nicht in Frieden bleiben.
(Nawet najpobożniejszy nie wytrwa w pokoju.)

Moltke pisał (1880):

Der ewige Friede ist ein Traum und nicht einmal ein schöner.
(Pokój wieczysty jest to senne marzenie i nawet nie ładne.)

Kein Friede, kein Vergleich!... (Precz z pokojem, precz z ugodą!...)

tak wygląda początek długiej cytaty z mowy Fichtego (1813). Niema już co mówić o pokoju, skoro powiedział wszystko poeta E. Geibel (*Deutsche Siege*) w dobitnem zdaniu:

So soll denn auch der Friede ein deutscher Friede sein
(Więc pokój ma być pokojem niemieckim)

i to ogromnie weszło w obieg.

A jakiż jest cel „niemieckiej" wojny i „niemieckiego" pokoju? Refren bardzo popularnej pieśni E. M. Arndta *Das deutsche Vaterland* jest taki:

Mein Vaterland muss grösser sein!
(Moja ojczyzna musi być większa!)

Weszło też w obieg wyrażenie z tegoż poematu:

Soweit die deutsche Zunge klingt (jak daleko brzmi język niemiecki)

i również spopularyzował się tytuł pisma tego poety:

Der Rhein, Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze!
(Ren rzeką Niemiec, nie granicą Niemiec!)

wyrzeźbiony na pomniku jego w Bonn. Trzebaby oczywiście dodać:

Der Drang nach Osten (Parcie na Wschód),

ale tego wyrażenia z jakichś powodów nie przyjęli nasi zbieracze sentencyj. Cel ostateczny dążności Niemców wyjawił poeta E. Geibel w kapitalnym dwuwierszu:

Und es mag am deutschen Wesen
Einmal noch die Welt genesen.

(Przez istotę niemiecką pewno jeszcze kiedyś świat się uzdrowi.)

Jest to wielce budująca wizja apokaliptyczna zbawienia świata: bagnety roznoszą po świecie dla uszczęśliwienia go szczepionkę niemczyzny. Czyż nie było tak w czasie wielkiej wojny?

Do podręczników, z których tutaj czerpiemy, zakradły się wyrzeczenia, świadczące o pewnej samowiedzy. Przytacza się słowa Lessinga *(Nathan der Weise, I, 6)*:

So geh', du deutscher Bär! so geh'! (Idźże, niemiecki niedźwiedziu! idźże!)

A Goethe powiedział *(Faust II, 2)*:

Im Deutschen lügt man, wenn man höflich ist.

(Łże się w niemieckim języku, gdy się jest uprzejmym.)

A zatem brutalność — oto istotna cecha niemiecka, którą już Bürger tak opisał:

Teutschheit, gedrungene, markige, nervenstraffe Teutschheit fand ich auf dem Wege, den ich wandle, und sonst auf keinem anderen.

(Niemieckość, zwartą, szpikowatą niemieckość z tężyzną nerwową spotykałem na drodze, którą wędruję, a na żadnej innej.)

Znaczy to: masywność, gruboskórność i brutalność są wyłącznemi cechami Niemców, ale ów autor i cytujący go ziomkowie rozumieją to zdanie jako pochlebne. Otóż ta brutalność sprawia, że patrjotyzm niemiecki zmienia się na pyszny i butny szowinizm, urastający na pretensjonalną, zuchwałą, wojowniczą i zaborczą megalomanję, dającą się we znaki sąsiadom Niemców jako *furor teutonicus* (wścieklizna niemiecka). Tego wyrażenia użył Bismarck (6 II 1888), a jest ono bardzo dawne, niemal tak dawne, jak duch Germanów, bo tak tego ducha nazwał 1900 lat temu Rzymianin Lucanus *(Pharsalia, 255)*.

Jakże tu nie przytoczyć wiersza, który też jakoś dostał się do podręcznika (Zoozmanna, str. 1227), a choć jest bardzo dawny, bo z 1632 r., chyba najmniej był w użyciu. Tutaj zniemczony i patrjotyczny potomek aragońskiego emigranta Moscherosch tak przemawia:

Ihr bösen Teutschen, man soll euch peitschen
In unserm Vaterland! Pfui dich der Schand!

(Wy źli Niemcy, należałoby was wychłostać w naszej ojczyźnie! Fe, hańba!)

Warszawa. Dr. Ignacy Myślicki.

NAUKA O JĘZYKU W NOWYCH PROGRAMACH.

(Próba realizacji w podręcznikach Z. Klemensiewicza.)

W nowym ustroju naszego szkolnictwa wyjście od psychiki dziecka i od realnego a aktualnego życia stało się w nauczaniu nakazem, warunkiem, którego sumienne spełnianie gwarantuje normalny rozwój umysłowości dziecięcej, rozwój, oparty przedewszystkiem na obserwacji i doświadczeniu, a więc na najtrwalszych i najmocniejszych podstawach. W myśl tej naczelnej zasady, konstruującej nowe programy, a dzięki nim i nowy system dydaktyki naprawdę twórczej, nauczyciel musi być świadom przedewszystkiem swojej odpowiedzialnej roli nie wyrobnika i mechanicznego poniekąd pośrednika między dzieckiem a wiedzą, ale roli aktywnego współtwórcy w dziele, któremu na imię prawdziwy człowiek i obywatel. Tam, gdzie materjał doświadczalny sam pociąga małego badacza swoją nowością, życiem, barwnością, kształtem, czy też możliwością ciekawych eksperymentów, tam nauczyciel musi nieraz przytłumić własną aktywność, bo dziecko samo zajmie wobec zjawiska postawę jak najbardziej czynną.

Istnieje jednak dziedzina, gdzie konkret doświadczalny jest zbyt subtelny, ażeby zająć dziecko nawet bez bardzo aktywnej pomocy nauczyciela. To dziedzina zjawisk językowych, zasiąg nauki o języku. Tutaj w dotychczasowej praktyce szkolnej — mimo wysiłków jednostek — samodzielna twórczość ucznia równała się często zeru. Najpierw reguły, potem klasyfikacje i definicje, niezrozumiane a wykuwane napamięć, zabijały żywy objekt, a same panoszyły się swym skostniałym szkieletem, o którym rzadko potem uczeń wiedział, skąd się wziął i poco istnieje, choć w głowie bezużytecznie zabierał mu miejsce. Szkoła powszechna prowadziła systematycznie dokarmianie „języka polskiego" gramatyką, bezmyślnie i z zaciśniętemi — niejako — oczyma, właśnie jak tran leczniczy — przez młodzież połykaną; szkoła średnia wyznaczała często nauce o języku rolę przygodną i najpośledniejszą.

Nowy program dla szkół powszechnych poleca w okresie czterech pierwszych lat nauczania: zaznajamiać dzieci ze zjawiskami językowemi przygodnie, okolicznościowo i praktycznie, twierdząc, że: „Różnego rodzaju ćwiczenia, wchodzące w zakres nauczania języka polskiego, winny się wzajemnie przenikać i uzupełniać w różnych momentach nauczania". Dopiero w klasie V zjawia się w programie termin „nauka o zdaniu" i „nauka o wyrazie", co oznacza i nakazuje już pewne systematyczne ujęcie całości.

Zupełnie samodzielne i poczesne miejsce zajmuje nauka o języku w programie gimnazjalnym. Dzieląc się na trzy

działy: „naukę o głosie“, „o wyrazie“ i „o zdaniu“, w każdej klasie materjał swój rozszerza i pogłębia, układając się w „ściśle powiązany wewnętrznie ciąg zagadnień“. Takie rozumne i głęboko ujęte stanowisko wobec przedmiotu ma jednak swoje niebezpieczeństwa. Wymaga od nauczyciela dużej inteligencji i opanowania przedmiotu, wymaga takich wartości intelektualnych i dydaktycznych, któreby mu pozwoliły umiejętnie i twórczo realizować myśl programu. Nauczyciel niedoświadczony gotów zgubić się w eksperymentowaniu i zmarnować nieraz owoce swojej inwencji, nauczyciel starszy — siłą nawyku — gotów pójść dawno utartą drogą. Rozmaite kursy programowe nie mogą załatwić tej sprawy tak gruntownie i szczegółowo, żeby to mogło nauczycielowi wystarczyć na codzień, przy każdorazowem zetknięciu się z problemem. I właśnie tym wszystkim niebezpieczeństwom zapobiegają skutecznie dwie książeczki Zenona Klemensiewicza, mianowicie:

1. *Pogadanki o języku polskim* — dla I i II klasy szkoły powszechnej (z poradnikiem dla nauczyciela),

2. *Język polski* — dla V-tej klasy szkoły powszechnej (z poradnikiem dla nauczyciela).

Są to dwa najpotrzebniejsze podręczniki dla klas, w których już w tym roku realizuje się nowy program. Klemensiewicz w swoich podręcznikach dał najpełniejszą realizację myśli i ducha programów, chcąc, jak sam wyznaje, „pobudzić intuicję językową dziecka“, „dostarczyć uczniowi materjału dla spostrzeżeń gramatyczno-językowych“, „dopomóc do zdobycia tych spostrzeżeń własną pracą“ i „zainteresować życiem językowem“ młodych badaczy. Ale pisząc te podręczniki, Klemensiewicz, pierwszorzędny praktyk i metodyk w dziedzinie językoznawstwa, nie myślał tylko o uczniu, pomógł przedewszystkiem nauczycielowi, który tych rad i wskazówek koniecznie potrzebował. W poradniku do podręcznika *Pogadanki o języku polskim* dla kl. I-szej i II-giej szkoły powsz. wskazuje mu, „w jaki sposób ćwiczenie-rozrywkę wyzyskać dla uświadomienia dziecku elementarnych faktów językowo-gramatycznych“, „w jaki sposób zaprawiać dziecko do obserwacji wybranych zjawisk językowych“, „do powolnego, najprostszego uświadomienia sobie tego, co w poczuciu językowem dziecka tkwi podświadomie“. W dwu pierwszych klasach szkoły powszechnej, nauczyciel — jak z materjału podanego przez program wynika — musi zaznajomić dziecko z takiemi pojęciami jak wyraz, głoska, zgłoska, litera, zdanie; musi dziecku pojęcia te tak przyswoić i wkorzenić, żeby nabrały charakteru fundamentalnego w intelekcie dziecka i nie dopuszczały przy dalszych badaniach zjawisk językowych żadnych wahań i niepewności. Ma to przeprowadzić drogą rozrywki, rozmówek czy pogadanek

przygodnych, wplecionych w inne ćwiczenia. Łatwo powiedzieć, a przecież takie zagadnienie językowe jak np. „głoska“ i „litera“ należą do najtrudniejszych w szkole. Brak orjentacji w rozgraniczeniu tych pojęć pokutuje aż do matury i nieraz dopiero przy uniwersyteckich studjach zostaje usunięty. Prawie każdy nauczyciel wie to z doświadczenia i dlatego podręcznik Klemensiewicza przyjmie z prawdziwem zadowoleniem. Musi przecież — realizując myśl programu — zorganizować pracę tak, by dojść do pewnych koniecznych uogólnień. Tę drogę od zagadnienia przez obserwację do wiadomości — wskazuje mu podręcznik. Pełną wdzięku i pomysłową zabawą wprowadza dziecko w zagadnienie mowy, uświadamiając mu jej znaczenie jako środka porozumiewawczego. Następnie obrazkami pobudza je do nowych obserwacyj wyrazu, głoski, litery, zdania, stosunku wyrazu do zdania, sylaby i podziału głosek na samogłoski i spółgłoski. Od obrazków zwierząt czy łatwych pojedyńczych przedmiotów z otoczenia dziecka w szkole, domu lub w środowisku, w którem żyje, do rycin przedstawiających pewną akcję, i do powiastek obrazkowych prowadzi małego obserwatora, łącząc umiejętnie z obserwacją ćwiczenia słuchowe, szkoląc wrażliwość ucha, bez której nawet najprymitywniejsze badania językowe udać się nie mogą. Następnie, gdy dziecko już czyta i pisze, znajduje w książeczce Klemensiewicza bardzo interesujące łamigłówki i zagadki jako doskonałe ćwiczenia nietylko w przyswajaniu wiadomości, w kształceniu materjalnem, ale przedewszystkiem w kształceniu formalnem. Dla dziecka więc dużo rycin, szarad, łamigłówek i zagadek, dla nauczyciela dużo cennych dydaktycznych wskazówek i rad, które będą mu ucieczką w chwilach niepewności, bodźcem do realizowania własnych pomysłów i sprawdzianem ich dydaktycznej wartości. Każdy nauczyciel znajdzie w poradniku cenne źródło dla swych twórczych poczynań. Poradnik uczy go również organizacji pracy, a to jest właśnie dla niego najbardziej wartościowe. Nauczyciel zmieni zabawę, rycinę zastąpi obrazkiem barwnym, wyzyska środowisko, sięgnie po konkret do otoczenia dziecka, wymyśli inne męczygłówki, piosenka całość ożywi, ale nie zmieni i nie zastąpi jednego: przekonania, że *Poradnik* Klemensiewicza jest mu niezbędny.

Pogadanki gramatyczne dla V-tej klasy szkoły powszechnej dzielą się na trzy zasadnicze części: 1) Ćwiczenia, 2) Wiadomości nowe i 3) Przegląd wiadomości poprzednio zdobytych. Pierwsza część podaje bogaty, żywy i urozmaicony materjał, który ma być „przedmiotem obserwacji celowej i owocnej“. Sprawdzianem do pracy myślowej ucznia, postępującej indukcyjnie od ćwiczenia do uogólnienia, jest część druga podręcznika, podająca mu wiadomości gramatyczne i terminologję. Część trzecia spełnia funkcję

samokontroli ucznia w wypadkach niepewności czy braków z lat poprzednich. Podręcznik dla ucznia ma pewien charakter samouka, co zresztą sam autor w poradniku zaznacza, twierdząc, że ma on być „nietylko ważną pomocą jego pracy w szkole, ale nadewszystko niezawodnym poradnikiem w przygotowaniu się domowem uczniów“. Jasność w układzie ćwiczeń, pytania, pobudzające pracę myślową ucznia, zdania czy pewne większe całości myślowe i powiastki z dziedziny jego zainteresowań, wiadomości syntetyzujące, podane najprościej, wszystko to pozwala podręcznikowi w zupełności spełnić zadanie, zakreślone mu przez autora. Możnaby zauważyć, że pewne ćwiczenia mają charakter dość stereotypowy. Przecież rzeczywistość szkolna jest każdego dnia inna. Barwy jej i ruchliwości nie odda żadna kaskada, roztańczona w słońcu. Żaden dzień w szkole nie jest taki sam, choć się często tak samo nazywa i ma ten sam podział godzin. Ekspansja życia szkolnego musi rozerwać ramy schematu, a aktualność tego życia musi się przelewać przez lekcje szkolne, przedewszystkiem przez lekcje o języku, do których materjał musi być koniecznie chwytany na gorącym uczynku. Ten postulat uznaje sam autor, mówiąc w *Poradniku dla nauczyciela*, że chciał, aby „podręcznik pomagał, ale nigdy nie wyręczał“, aby „nauczyciela nie krępował nadmiernie i nie narzucał pewnych tylko rozwiązań“. Autor twierdzi, że „nauczyciel musi dodać materjały ćwiczeniowe z czytanek lub własnego pomysłu i układu“. „Może te same lekcje oprzeć na materjale innym niż podręcznikowy, byle w swojej istocie i celowości podobnym“. Cenny poradnik dla nauczyciela instruuje go i mądrze przygotowuje do każdego ćwiczenia. Ambicją inteligentnego nauczyciela będzie ująć inicjatywę w swoje ręce, materjał ćwiczeniowy przepoić aktualizmem życia, lekcje uczynić nie reprodukcją podręcznika, ale na nim opartą, własnem tętnem żyjącą jednostką metodyczną.

Lwów. Dr. Aleksandra Skulska.

Dla dziecka jest mowa czemś, co się od rzeczy oddzielić nie da; dlatego język dziecka jest tak niezwykle „rzeczowy“. Samo mówienie nie znaczy dla niego nic innego, jak tylko rzecz, którą chce wyrazić; ma więc ono dla niego pewną wartość. Piękność języka jest dlań równoznaczna z poprawnością. Dlatego też dawniejsze nauczanie mówienia, które miało na celu głównie formalną poprawność, a nie opierało się na podstawie rzeczowej i tłumiło u dziatwy popęd porozumiewawczy, nie mogło liczyć na zainteresowanie uczniów, a wyniki jego były z małemi wyjątkami tylko pozorne. Rzeczywiste kształcenie w mówieniu musi mieć charakter pracy od wewnątrz, nie może być narzucone zewnętrznie.

Karol Linke: *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej* (na str. 86).

JĘZYK POLSKI.

Pozwólcie Panowie, młodzieży szkolnej tak mówić i pisać, jak piszą najwybitniejsi współcześni mistrze słowa).*

IV.

Jak należy mówić i pisać: *przekonywam, przekonywają, przekonywający — przekonuję, przekonują, przekonujący* czy *przekonywuję, przekonywują, przekonywujący, porównywam, porównywają, porównywający — porównuję, porównują, porównujący* czy *porównywuję, porównywują, porównywujący?*

Przypuszczam, że niejeden z Szan. Czytelników odpowie na powyższe pytania dopiero po dłuższym namyśle, a zapewne będą i tacy, którzy wcale nie dadzą stanowczej odpowiedzi] — wszak nawet autor *Popiołów*, znakomity mistrz słowa, waha się w wyborze tego rodzaju tworów językowych: 1) *dokonywująca się* (*Nawracanie Jud.*, 1925, s. 154), *wykonywa* (*Zamieć*, 1925, s. 100), 2) *wykonuje* (*Snobizm i postęp*, 1923, s. 79), *wykonując* (*Wiatr od m.*, wyd. II, s. 215), 3) *wykonywując* (Tamże, s. 290), *wykonywuje Snobizm i post.*, 1923. s. 66).

Poczucie językowe mówiącego ogółu mącą w znacznej mierze trzy wierutne bajki, krążące prawie po całej Polsce, a zwłaszcza po bardzo wielu zakładach naukowych. Pierwsza bajka: *Słownik ortograficzny* J. Łosia podaje tylko formy: *dokonywam, przekonywający, pokonywam, wykonywam, dorównywam, porównywam, wyrównywam...*, a ponieważ słownik ten opiera się na zasadach, uchwalonych przez Polską Akademję Umiejętności, co wyraźnie zaznaczono na karcie tytułowej, przeto Akademja uważa tylko te formy za poprawne. Wielkie nieporozumienie! Wszak są to sprawy czysto językowe, a członkowie Akademji, którzy kierowali obradami nad ujednostajnieniem pisowni, wiedzą lepiej, niż ktokolwiek inny, że najwyższym trybunałem w sprawach językowych jest panujący zwyczaj i że od wyroku tego trybunału niema odwołania ani do najwyższych instytucyj naukowych, ani do najznakomitszych językoznawców. Podane wyżej formy są więc odbiciem osobistego poczucia językowego nieodżałowanej pamięci Autora, a tem samem nie obowiązują nikogo**). Druga bajka: Formy *przekonywam (przekonywają, przekonywający), dokonywam, wyrównywam, dorównywam, porównywam...* są w Warszawie powszechnie używane, dlatego też tylko te „stołeczne“ formy są literackie i jedynie poprawne, wszystkie inne to gwara prowincjonalna lub nowotwory „gazeciarsko-brukowe". Trzecia bajka: Władze szkolne polecają używać tylko wymienionych wyżej form. Ręczę, że takiego zarządzenia niema i nigdy nie było.

W powyższe wierutne bajki wierzy święcie nietylko młodzież szkolna, lecz także wielu nauczycieli języka polskiego, wielu kierowników zakładu, wizytatorów. Zawodowo wykształcony polonista, znający dzieła wybitnych pisarzy ostatnich dziesięcioleci, wybrnie z tych trudności, ale tysiące innych nauczycieli błądzi w mgle. To skłoniło mnie do rozpatrzenia tej sprawy.

A) *przekonywam, -nywasz, -nywa, -nywamy, -nywacie, -nywają; przekonywaj, -nywajmy, -wajcie; przekonywając, -ca, -ce.* Podobnie: *dokonywam,*

---

*) Mając na względzie nowych Czytelników, zaznaczam, że we wszystkich moich rozprawkach, zamieszczonych w *Przyjacielu Szkoły*, przeciwstawiam osobistemu poczuciu językowemu niektórych purystów zbiorowe poczucie językowe najwybitniejszych pisarzy ostatnich dziesięcioleci. Głównym celem tych rozprawek jest pogodzenie szkoły ze współczesnymi mistrzami słowa i z panującym zwyczajem. Artykuły te sa streszczeniem mych rozprawek, które zamieściłem w dwumiesięczniku *Język Polski.*

**) Uwagi te tyczą się wszystkich bez wyjątku słowników ortograficznyah, zaleconych i niezaleconych przez władze państwowe.

pokonywam, wykonywam; dorównywam, porównywam, przyrównywam, wyrównywam...

B) *przekonuję, -nujesz, -nuje, -nujecie, -nują; przekonuj, -nujmy, -nujcie; przekonując, przekonujący, -ca, -ce.* Podobnie: *dokonuję, pokonuję, wykonuję; dorównuję, porównuję, przyrównuję, wyrównuję...*

C) *przekonywuję, -nywujesz, -nywuje, -nywujemy, -nywujecie, -nywują; przekonywuj, -nywujmy, -nywujcie; przekonywując, przekonywujący, -ca, -ce,* Podobnie: *dokonywuję, pokonywuję, wykonywuję; dorównywuję, porównywuję, przyrównywuję, wyrównywuję..*

Formy, zamieszczone pod A), były dawniej w powszechnem użyciu, ale od kilkudziesięciu lat stopniowo zamierają. Formy pod B) są najczęściej używane w Małopolsce i w Poznańskiem*), oraz na przyległych obszarach. Formy pod C) rozpowszechniły się dopiero w ostatnich kilkudziesięciu latach, a powstały wskutek skrzyżowania się form A) i B) *(przekonywam: przekonuję, przekonywuję, przekonywają: przekonują, przekonywują).*

Formy pod A) i B) są równorzędnie poprawne, formy zaś pod C) uchodzą (mimo wielkiego rozpowszechnienia) za niepoprawne — są to też prawdopodobnie zjawiska tylko przejściowe.

Lwów. Artur Passendorfer.

Uwaga! Autor powyższego artykułu, współpracownik naszej rubryki „Język polski", opracował wspólnie z prof. Uniw. Jana Kazimierza we Lwowie dr. Henrykiem Gaertnerem praktyczny podręcznik dla nauki języka ojczystego pt. „Poradnik gramatyczny".

Za łaskawem zezwoleniem pp. autorów i wydawców podajemy poniżej w przedruku przedmowę i kilka rozdziałów, by Szan. Czytelników zapoznać z tem nowem wydawnictwem.

Redakcja „P. S."

PORADNIK GRAMATYCZNY.

H. Gaertner i A. Passendorfer: *Poradnik gramatyczny.*

Najważniejsze prawidła i wskazówki gramatyczne z podaniem form nastręczających wątpliwości — a ze szczególnem uwzględnieniem poprawnego wymawiania i stosunku mowy żywej do pisanej, do użytku uczniów szkół powszechnych i średnich. S. A. Książnica - Atlas, Lwów—Warszawa, 1933. Stron 254. Cena zł 3,30.

Przedmowa.

Niniejsza książka różni się zasadniczo od gramatycznych podręczników szkolnych, gdyż podaje wyłącznie to, co może posłużyć do wyrobienia poczucia językowego, zgodnego z panującym zwyczajem i z wzorami najwybitniejszych pisarzy ostatnich dziesięcioleci. Wychodząc z tego założenia, musieliśmy zupełnie pominąć teoretyczne wywody, a baczyć jedynie na dobór materjału, odpowiadającego przezna-

*) A. Tomaszewski, wybitny znawca narzeczy wielkopolskich, pisze: Od *wykonywać, porównywać* w cz. ter. zwykle *wykonuje, porównuje;* formy te są tak rozpowszechnione — i to nietylko u dzieci z Wielkopolski, że pewnie bezowocne jest ich zwalczanie i wprowadzanie *wykonywam, porównywam.* (*Język Polski,* XII, 83.)

czeniu naszej książki. Szczególną uwagę zwróciliśmy również na praktyczność układu podręcznika i tak np. ze względów praktycznych zamieszczamy nieraz w tych samych ustępach wskazówki, tyczące się odmiany, oraz składni, co raziłoby w podręcznikach gramatycznych w zwyczajnem tego słowa rozumieniu.

Zamieszczone tu prawidła gramatyczne można przyswajać sobie przygodnie, nie obciążając niemi pamięci. Kto przy każdej nastręczającej się sposobności przeczyta odpowiednie prawidło, chociażby tylko przelotnie, ten po upływie pewnego czasu nabędzie potrzebnych wiadomości gramatycznych bez żadnego wysiłku, bo prawie bezwiednie.

Staraliśmy się usilnie o to, aby z naszego podręcznika mogli korzystać zarówno uczniowie szkoły średniej, jako też młodzież szkół powszechnych i to nawet klas niższych — a więc nietylko ci, którzy posiadają odpowiedni zasób wiadomości gramatycznych, ale także uczniowie, nie mający jeszcze prawie żadnego przygotowania. Mając to na względzie, powtarzamy niektóre formy i uwagi, jeżeli wymaga tego całość obrazu omawianej sprawy. Prócz prawideł gramatycznych podajemy także łatwe do zapamiętania wskazówki praktyczne. Przywiązujemy do nich wielką wagę, wiadomo bowiem, że prawidła gramatyczne, zwłaszcza dłuższe, zacierają się w umyśle wielu uczniów jeszcze przed opuszczeniem ławy szkolnej, natomiast krótkie, zwięzłe wskazówki praktyczne świecą im w pamięci bardzo długo, niekiedy nawet przez całe życie.

Uczniowie, pragnący rozszerzyć i pogłębić swe wiadomości językoznawcze, znajdą wiele bardzo cennych, a przystępnie napisanych rozprawek w dwumiesięczniku pt. *Język Polski*[1]), oraz w miesięczniku pt. *Poradnik Językowy*[2]).

Udział współautorów w opracowaniu *Poradnika gramatycznego* był następujący: A. Passendorfer przysposobił do druku rękopis[3]) niniejszego podręcznika, H. Gaertner zaś ugrupował zamieszczone tu wskazówki i prawidła gramatyczne, uzupełniając je własnemi uwagami.

Uwagi krytyczne, nawet ujemne, przyjmiemy z wdzięcznością, zaznaczamy jednak, że największą wartość dla nas będą miały uwagi, poparte odpowiednią liczbą przykładów, zaczerpniętych z utworów wielkich mistrzów słowa ostatnich lat kilkudziesięciu.

---

[1]) Redakcja: Kraków, Salwator, Gontyna 12. — Administracja: Kraków, ul. Sławkowska 17 (Pol. Akademja Um.).

[2]) Redakcja: Warszawa, Tamka 44. — Administracja: Warszawa, „Nasza Księgarnia”, ul. Swiętokrzyska 18.

[3]) Rękopis ten opiera się na przeszło trzystu tysiącach przykładów, zaczerpniętych z dzieł wybitnych pisarzy ostatnich dziesięcioleci. Autor.

Jak należy korzystać z niniejszego podręcznika?

Szczegółowy skorowidz (str. 185), obejmujący przeszło trzy tysiące pięćset odsyłaczy, umożliwia natychmiastowe wyszukanie wszystkich wskazówek gramatycznych, oraz form i zwrotów, zamieszczonych w tym podręczniku. Czego niema w skorowidzu, tego niema także w podręczniku. Dlatego też kto szuka wyjaśnienia nasuwających się wątpliwości, niechaj przedewszystkiem zajrzy do skorowidza!

Co to są prawidła gramatyczne?

Prawidła czyli zasady gramatyczne są, a raczej powinny być, uogólnieniem zjawisk językowych albo, inaczej mówiąc, powinny być wiernem odbiciem panującego zwyczaju językowego. Prawidła i wskazówki gramatyczne, które temu warunkowi nie odpowiadają, są szkodliwe, gdyż zamiast zaszczepiać prawdziwe poczucie językowe, mącą je i wypaczają.

Kto ma żywe poczucie językowe, wyrobione na utworach najwybitniejszych pisarzy i w obcowaniu z ludźmi, władającymi poprawną polszczyzną, ten będzie mówił poprawnie, chociażby nie znał ani jednego prawidła gramatycznego!

Co to są błędy językowe?

Na miano błędów językowych zasługują te wyrazy i zwroty, które nie odpowiadają panującemu zwyczajowi — najdoskonalszem zaś odzwierciedleniem panującego zwyczaju językowego są utwory wielkich współczesnych mistrzów słowa. Ponieważ każdy język żyjący ulega ustawicznym zmianom, przeto zmieniać się musi także sprawdzian poprawności językowej. Np. dawniej mówiono i pisano: *przedałem swoję rolą* — dzisiaj mówimy i piszemy: *sprzedałem swoją rolę*. Gdyby więc powiedział ktoś dawniej: *sprzedałem swoją rolę*, to popełniłby trzy błędy, dzisiaj są to formy poprawne, bo są w powszechnem użyciu. Tego rodzaju przykładów możnaby przytoczyć bardzo wiele.

Bardzo trafne wskazówki, tyczące się poprawności językowej, podaje prof. St. Szober: „...stwierdzić musimy, że tak poprawność, jak wiążąca się z nią ściśle czystość językowa, są pojęciami względnemi, a gdzie panuje względność, tam w ocenianiu faktów muszą powstawać nieraz wątpliwości. Otóż nasuwa się pytanie, kto ma te wątpliwości rozstrzygać. W każdym razie — ani gramatycy, ani lingwiści; tamci bowiem, opisując stan języka literackiego współczesnej sobie epoki, mogą tylko stwierdzić, co jest lub, o ile w powszechnym zwyczaju dokonała się jakaś zmiana, co było w języku w najbliższej przeszłości; ci znowu, badając ogólne podstawy istnienia i rozwoju języka, mogą tylko

wskazać prawa, które się stały czynnikiem tych lub owych zmian językowych, mogą wytłumaczyć sam fakt powstania naszych wątpliwości. Ani jednak ci, ani tamci nie stwarzają norm językowych, nie mogą przeto wydawać w tym względzie żadnych wyroków, gdyż nie leży to bynajmniej w zakresie ich kompetencji. Wątpliwości w dziedzinie poprawności językowej mogą rozstrzygać tylko ci, którzy są naprawdę twórcami języka, a więc ogół mówiących, a przedewszystkiem właściwi twórcy języka literackiego, wielcy mistrze słowa, którzy dzięki urokowi swej niezwykłej, niekiedy potężnej organizacji duchowej, narzucają ogółowi swój język indywidualny... W większości wypadków dwa te sprawdziany — zwyczaj powszechny i język znakomitych pisarzów — wzajemnie się uzupełniają. Jest jednak pewien szereg zjawisk językowych, które oceniać możemy przy pomocy jednego tylko z wymienionych sprawdzianów, mianowicie upowszechnionego zwyczaju. Do szeregu tego należą zjawiska wymawiania dźwięków językowych. Zjawisk tych, rzecz jasna, nie można oceniać na podstawie utworów piśmiennictwa. Dlatego też w tej dziedzinie wszelkie wątpliwości rozstrzyga wyłącznie upowszechniony zwyczaj. Wymowa nasza będzie poprawna, o ile, przynajmniej w zarysach ogólnych, zgadzać się będzie ze sposobem wymawiania ogółu. Ponieważ jednak dokładna obserwacja sposobów wymawiania wymaga odpowiedniego przygotowania z dziedziny fonetyki (fizjologji dźwięków mowy), przeto głos rozstrzygający w sprawie poprawności wymawiania należy się lingwistom, w szczególności tym z nich, dla których fonetyka jest specjalnym przedmiotem ich badań". (*O poprawności języka*, 1913, s. 32 i n.)

III. Rzeczowniki, których pewne formy przypadkowe nastręczają wątpliwości młodzieży szkolnej.

akt (= pismo urzędowe, dokument), tego aktu, te akta (o wiele rzadziej: te akty), tych aktów i akt — obie formy w użyciu.

cud, tego cudu, te cuda, tych cudów. Prorocy czynili cuda. Dokazywał cudów waleczności. Ta budowa to ósmy cud świata. Zobaczysz tam prawdziwe cuda przyrody.

dech, D. tchu, C. tchu, B. dech, N. tchem, Mc. o tchu. Mówimy i piszemy: dech, oddech, ale: oddychać, wdychać, wydychać, zdychać (nie: oddechać...).

dno, tego dna, temu dnu; l. mn. te dna, tych den.

dobro (= korzyść, szczęście, rzecz dobra, wartość moralna itp.), D. dobra, C. dobru, B. dobro, N. dobrem, Mc. w dobru, W. dobro! — Zrobiłem to dla twego dobra. Miałem zawsze tylko wasze dobro na względzie.

dobra — bez l. poj. (= posiadłość), D. dóbr, C. dobrom, N. dobrami...

d z i a ł, tego działu, temu działowi, w tym dziale (nie: dziele); l. mn. te działy, tych działów... Złożone: wydział, w wydziale; przedział, w przedziale; podział, w podziale; rozdział, w rozdziale (coraz rzadziej: w rozdziele); udział, w udziale (coraz rzadziej: w udziele); oddział, w oddziale (coraz rzadziej: w oddziele). — Zob. niżej: działo i dzieło.

d z i a ł o (= armata), tego działa, temu działu, tem działem, w tem dziale, te działa, tych dział itd. — zob. wyżej: d z i a ł i niżej: d z i e ł o.

d z i e ł o (= czyn, owoc pracy, utwór, książka itp.), tego dzieła, temu dziełu, tem dziełem, w tem dziele, te dzieła, tych dzieł itd. — Zob. wyżej: d z i a ł i d z i a ł o.

d z i e ń, temu dniowi, w dniu (ale: we dnie i w nocy), te dni albo dnie, np. ładne dni albo dnie — mówimy jednak: dwa dni, trzy dni, cztery dni (nie: dnie); suchedni (= post ścisły);

t y d z i e ń, tego tygodnia, l. mn. tygodnie (tylko ta forma jest w użyciu).

k a l e k a (ten), l. mn. M. kaleki (rzadziej: kalecy), D. kalek, B. kaleki;

k a l e k a (ta), l. mn. M. kaleki, D. kalek, B. kaleki.

o k o (= narząd wzroku), D. oka, C. oku, B. oko, N. okiem, Mc. w oku, W. oko! — l. mn. M. oczy*, D. oczu*, w języku książkowym rzadziej: oczów, najrzadziej ócz; C. oczom, B. oczy*, N. oczyma*, oczami, Mc. w oczach, W. oczy!* Mówimy: dwoje oczu — ale: ślepy na oba oczy; powiedzieć coś komu (= rozmówić się z kimś) w cztery oczy. Zamiast: dwoje, czworo, sześcioro oczu — można mówić: para oczu, dwie (trzy...) pary oczu. Zobacz: Liczebniki zbiorowe — str. w Skorowidzu. — Formy liczby podwójnej (oznaczone gwiazdką*) mają we współczesnej polszczyźnie znaczenie liczby mnogiej, można więc używać dowolnie tych form bez względu na liczbę oczu.

o k o (tłuszczu na rosole, w siatce, w pawim ogonie itp.) — formy l. poj. jak wyżej; l. mn. M. oka, D. ok, C. okom, B. oka, N. okami, Mc. w okach, W. oka!

o c z k o (narząd wzroku), D. oczka, C. oczku, B. oczko, N. oczkiem, Mc. w oczku, W. oczko! — l. mn. M. o c z k a i o c z k i (we współczesnej polszczyźnie coraz częściej: o c z k i, zwłaszcza w mowie pieszczotliwej), D. oczek, C. oczkom, B. i W. jak M.; N. oczkami, Mc. w oczkach. — D w o j e (czworo) oczek; p a r a (dwie pary) oczek. — O c z k o (w siatce, w pończosze, na rosole, perełka lub kamyczek w pierścionku itp.), l. mn. oczka (nie: oczki) — zresztą odmiana jak wyżej. Mówimy: dwa (trzy, cztery) oczka — nie: dwoje (troje, czworo) oczek.

p r z y j a c i e l, ci przyjaciele, tych przyjaciół (nie: przyjacieli), tym przyjaciołom (nie: przyjacielom), tymi przyjaciółmi — o wiele rzadziej: przyjaciołami (nie: przyjacielami), w przyjaciołach (nie: w przyjacielach). Podobnie odmienia się: n i e p r z y j a c i e l.

s i e r o t a, tych sierot (w języku książkowym o wiele rzadziej: sierót). B i e d n y s i e r o t a (chłopiec), biednego sieroty; b i e d n a s i e r o t a, biednej sieroty. Dwie (trzy, cztery) sieroty przyjechały — albo: dwoje (troje, czwory sierot) przyjechało.

U w a g a. Rozdział powyższy, obejmujący w *Poradniku gramatycznym* str. 100—106, objaśnia prócz powyżej podanych rzeczowników jeszcze następujące: c h ł o p i s k o, c u d o, i d e a, k r a, K r a k ó w, k s i ą d z, k s i ą ż e, k s i ę ż n a, l i c e, n i e b o, p i ę t r o, p l e c y, r a z, r ę k a, s ł u g a, s t a t u a, s z m a t, u c h o, z ł e, z ł o. Red. *P. S.*

VII. Czasowniki, których odmiana nasuwa uczniom wątpliwości.

b i e c lub b i e g n ą ć, biegnę (forma: b i e g ę wychodzi z użycia), biegniesz, biegnie (forma: b i e ż y wychodzi z użycia), biegniemy, biegniecie, biegną (formy: b i e g ą, b i e ż ą wychodzą z użycia); biegłem, biegł, biegła, biegli, biegły; rozk. biegnij, biegnijcie (formy: b i e ż, b i e ż c i e wychodzą z użycia); biegnąc; biegnący, -ca, -ce; dobiegłszy, pobiegłszy, przybiegłszy itp.

b i e l e ć (= przybierać białą barwę, ukazywać się w białej barwie), bieleję, bielejesz, bieleje... bieleją, bielałem... bielał. Palce bieleją od zimna. Pod lasem bieleje chata. — B i e l i ć s i ę (= ukazywać się w białej barwie). Pod lasem bieli się chata. — B i e l i ć c o ś (= powlekać białą barwą), bielę, bielisz, bieli... bieliłem. Sąsiad bieli ścianę.

d o j ś ć (nie: dójść), dojdę, dojdzie; doszedłem, doszedłeś (nie: doszłem, doszłeś), doszedł, doszła, doszliśmy, doszliście, doszli (nie: dośliśmy, dośliście, dośli); dojdź, dojdźcie (nie: dójdź, dójdźcie); doszedłszy.

k a s z l a ć (w języku książkowym o wiele rzadziej: k a s z l e ć), kaszlę, kaszle, kaszlą; kaszlał, kaszlali, kaszlały; kaszląc; kaszlący, -ca, -ce: rozk. kaszlaj (niektórzy mówią: kaszl), kaszlajcie. — Formy: k a s ł a ć, k a s ł a, k a s ł a ł, k a s ł a j spotykamy wprawdzie w dziełach najwybitniejszych pisarzy (Sienkiewicza, Zeromskiego, Reymonta i in.), ale nie są w powszechnem użyciu, dlatego też są mniej zalecenia godne.

l u b i ć, lubimy (nie: lubiemy — zob. -e m y czy -i m y, -y m y? str. 134), lubiłem, lubiłeś, lubił, lubiliśmy, lubili; lubiono; lubiony, -na, -ne; l. mn. lubieni, lubione. Formy: lubieć, lubiałem, lubiałeś, lubiał, lubieliśmy, lubieli... pojawiają się rzadziej w języku literackim, natomiast formy: l u b i a n o,

lubiany, -na, -ne, l. mn. lubieni, -biane są bardzo rozpowszechnione.

oblec (= odziać, okryć), oblec się (= odziać się, okryć się), oblokę, obleczesz, oblecze, obloką; oblokłem, oblokłeś, oblókł, oblokła, oblekli, oblokły; rozk. oblecz, obleczcie; oblókłszy — formy: oblekę, obloką, oblekłem, oblekła... spotykamy dosyć często w mowie potocznej, niekiedy także w języku książkowym, ale pojawiają się coraz rzadziej. Porównaj: wlec (bo oblec = ob + wlec).

oblec (= otoczyć wojskiem...), oblegnę, oblegniesz, oblegnie, oblegną; obległ, oblegli, obległy; obległszy — niedokon.: oblegać, oblega, oblegał. Mówimy: nieprzyjaciele oblegają twierdzę — twierdza oblężona — ale: twierdza oblegana (nie: oblęgana).

patrzeć czy patrzyć? patrzał czy patrzył? patrzyli czy patrzeli? popatrzyć czy popatrzeć? popatrzył czy popatrzał? itp.

I. patrzeć (się), patrzyć (się) — forma patrzać wyszła z użycia; patrzy, patrzymy (nie: patrzemy — zob. -emy, czy -imy, -ymy? str. 134), patrzałem, patrzyłem; patrzał, patrzył; patrzeli, patrzyli; patrzały, patrzyły; patrzano, patrzono; rozk. patrz, patrzcie — formy: patrzaj, patrzajcie pojawiają się coraz rzadziej w dzisiejszej polszczyźnie.

II. popatrzyć (się) i popatrzeć (się), napatrzyć się i napatrzeć się; popatrzywszy (się), napatrzywszy się, rzadziej: popatrzawszy (się), napatrzawszy się — zresztą jak: patrzeć (się), patrzyć (się).

III. dopatrzyć się, dopatrzy się, dopatrzyłem się, dopatrzył się, -trzyli się, -trzyły się; dopatrzono się; dopatrzywszy się; rozk. dopatrz się, dopatrzcie się — podobnie wszystkie z przedrostkiem (prócz dwóch, podanych wyżej pod II): opatrzyć (się), podpatrzyć, przepatrzyć, przypatrzyć się, rozpatrzyć (się), upatrzyć, wpatrzyć się, wypatrzyć (się), zaopatrzyć (się), zapatrzyć się, — zob. *-eć* czy *-ić*, *-yć* w bezokoliczniku? (str. 133).

Ponieważ powyższe wzory mogą się zatrzeć w pamięci, przeto podajemy ogólną wskazówkę, bardzo łatwą do zapamiętania: Nie zbłądzisz, jeżeli w każdym wątpliwym wypadku użyjesz form z *y* w bezokoliczniku i w innych formach, a więc: patrzyć, patrzył, patrzyła, patrzyli; popatrzyć, popatrzyli się; napatrzyć, napatrzyli się, napatrzywszy się itd.

Uwaga. Rozdział VII *Poradnika gramatycznego*, z którego zaczerpnęliśmy powyższe objaśnienia (9), jest bardzo obszerny, zajmuje bowiem str. 143—169 i podaje razem 162 rzeczowników. Red.

OMAWIANIE ZADAŃ DOMOWYCH JAKO PRZYGOTOWANIE DO WYPRACOWAŃ SZKOLNYCH.

Jedną z największych bolączek szkoły i nauczycielstwa to zadania szkolne. Przewidziane są programem, więc pisze się je, ale często tak, że trud dzieci i nauczyciela idzie na marne, bo zadania nie zawsze przynoszą prawdziwą korzyść dzieciom. Nauczyciel napotyka przy zadaniach na trudności ze strony dzieci co do treści i formy, więc radzi sobie w różny sposób. Jedni omawiają takie zadania w szkole, poświęcają takiemu omówieniu kilka godzin, ustalają z dziećmi bardzo dokładną dyspozycję. Jest to praca niby samodzielna, ale samodzielność ta polega na tem, że dziecko dany punkt dyspozycji rozwinie bardziej lub mniej udatnie. Wprawdzie ustalenie dyspozycji odbyło się wysiłkiem dzieci, ale nie wszystkie w tem ustalaniu biorą udział, niektóre dzieci biernie przyjmują narzuconą sobie dyspozycję i nie zadają sobie trudu, by pomyśleć nad tematem. Inni nauczyciele polecają wprawdzie napisać zadanie jako pracę domową, poprawiają ją, a dopiero poprawione każą wpisać do zeszytów szkolnych. Są to zadania na pokaz, gdyż na podstawie zadań nie można stwierdzić stopniowego rozwoju dzieci tak co do opanowania treści jak formy. Dla innych, na szczęście nielicznych jednostek zadanie szkolne to dyktando, z tą różnicą, że nie jakaś trudność ortograficzna, lecz opis lub opowiadanie staje się jego ośrodkiem. Niektórzy wreszcie nauczyciele dają zadania szkolne jako rzeczywiście prace samodzielne. Wprawdzie poprawa takich zadań jest z początku męczarnią, ale zczasem prace takie dają owoce.

Do pisania zadań trzeba dzieci przygotować. Stać się to może na ćwiczeniach w mówieniu, gdzie jakiś temat omawiamy wspólnie z dziećmi i ustalamy dyspozycję. Również i zadania domowe powinny służyć temu celowi. Na poprawę zadań domowych za mało zwraca się uwagi. Niektórzy zadowalają się skontrolowaniem, czy wszyscy uczniowie je napisali, inni nauczyciele od czasu do czasu każą jednemu uczniowi je przeczytać, jeszcze inni zabierają po kilka zeszytów do domu celem przeglądnięcia zadań, ale to nie wystarczy. Zadanie domowe trzeba również od czasu do czasu omówić dokładnie i w ten sposób do pisania zadań szkolnych na pewne tematy dzieci przygotować. Nie wystarczy obmyśleć temat przed terminem pisania zadania, należy przygotowanie takie rozpocząć na kilka tygodni wcześniej i tematy w zależności od trudności stopniować: czy to ma być opowiadanie o wydarzeniach własnego życia, czy opowiadanie na podstawie szeregu obrazków, lub opowiadanie fantastyczne czy opis przedmiotowy na podstawie bezpośredniego postrzegania najprostszych przedmiotów, później przedmiotów bardziej złożo-

nych, wreszcie krajobrazów, czy opis przedmiotowy, odtwarzający szczegóły zapamiętane lub na podstawie wyobraźni twórczej, czy to streszczenia opowiadań lub opisów przeczytanych, czy to charakterystyka.

Przypominam sobie przygotowanie uczniów do pisania charakterystyk. Nauczycielka poleciła uczniom oddziału VII udać się do warsztatów rzemieślników miejscowych i tam na podstawie zachowania się przy pracy scharakteryzować chłopców i czeladników danego warsztatu, rozumie się anonimowo. Bardzo dużo zmysłu spostrzegawczego wykazali w tym wypadku uczniowie. Następnym etapem była ocena treści pism czy ogłoszeń, czytanych przez nauczycielkę na podstawie wyrazu twarzy nauczycielki przy czytaniu. Uczniowie dokładnie określili, czy były to rzeczy wesołe, smutne, poważne, żartobliwe itp. Po kilku takich ćwiczeniach uczniowie otrzymali na pracę domową scharakteryzować któregoś z kolegów, a gdy prace domowe wykazały, że uczniowie z tego rodzaju tematem dają sobie radę, otrzymali jako sprawdzian swych zdolności w opracowaniu takich tematów pracę szkolną.

Podobne ćwiczenia prowadził nauczyciel jako przygotowanie do opisu obrazów. Dzieci opisywały obraz, zawarty w książce a znajdujący się w powiększonym formacie w klasie, a przy opisie zwrócił nauczyciel uwagę na tło, czas i miejsce akcji, osoby występujące, ich działanie, uczucia i doprowadził je do uogólnienia i nadania tytułu obrazkowi. Na zadanie domowe miały dzieci opisać obrazek z książki. Po dokładnem omówieniu tego zadania w szkole otrzymały dzieci inny obraz do opisania, a gdy nauczyciel przekonał się, że dzieci wiedzą, co należy przy opisie obrazów uwzględnić, dał znowu inny obraz do opisania jako zadanie szkolne.

Nowy program języka polskiego w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia wprowadza też okres przygotowawczy nietylko w obrębie nauki w jednej klasie, lecz w kilku klasach. W klasie II np. mamy próby zbiorowego układania opowiadań, w klasie III są już zbiorowe i indywidualne układania krótkich opowiadań, ale napisanie krótkiego i łatwego opowiadania dopiero w kl. IV. Układanie łatwych opisów rozpoczyna się w kl. III, trwa przez klasę IV, a dopiero w klasie V w wynikach nauczania mamy umiejętność wypowiadania się i napisania łatwego opisu. Następnie w „uwagach“ do całości programów mamy wyraźną wskazówkę, że ćwiczenia w mówieniu jako łatwiejsze od wypowiadania się w piśmie poprzedzać powinny ćwiczenia w pisaniu, a następnie, że wypracowania t. zw. klasowe występują przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania.

Zrobićby można w ten sposób: Daje się temat na zadanie domowe, opracowane poprzednio w ćwiczeniach w mówieniu, czy to na podstawie lektury, czy też samodzielny. Na drugi dzień zapowiada się, że wspólnie omówi się to zadanie. Jeden uczeń czyta zadanie domowe, potem inni uczniowie zadanie to uzupełniają. Uzupełnienia te wpisuje się na tablicy, w kolejnym porządku, kiedy zostały zgłoszone, bez względu, w którem miejscu mają się znaleźć w zadaniu i bez względu na ich ważność. Następnie jest dyskusja, czy i dlaczego temi szczegółami należy zadanie uzupełnić. Ustala się, że ten szczegół jest ważny, bo wyjaśnia, inny nie jest wprawdzie konieczny, ale można go umieścić, bo coś dokładniej przedstawia, inny jest wcale niepotrzebny. To muszą uczniowie uzasadnić. Zwykle projektodawca broni gorliwie swej poprawki, uczeń, który czytał swe zadanie, jest przeciwny umieszczeniu jej, koledzy są za i przeciw, większość rozstrzyga, czy należy szczegół ten dodać czy nie. Następnie zastanawiają się nad tem, czy wszystkie szczegóły, podane w przeczytanem zadaniu, są potrzebne, bacząc na to, by treść tego zadania była dla każdego czytelnika czy słuchacza zrozumiała, ale nie rozwlekła. Potem następuje dyskusja, w którem miejscu zadania należy te poprawki umieścić. Zadanie co do treści jest gotowe.

Następuje ustalenie formy. Czyta się zdanie po zdaniu, uczniowie zastanawiają się, czy szyk zdania dobry, czy wybór wyrazów trafny. — Wreszcie zadanie ukończone i składa się je do akt danego oddziału. Za rok można je przeczytać dzieciom, by sprawdziły, czy w sposobie opanowania treści i formy postąpiły naprzód, czy też pozostały na tym samym poziomie. Omawianie takie pozwoli uczniom ocenić pracę swą w przeciągu roku czy kilku lat, gdyż uczniowie stwierdzą, że takiemi lub innemi szczegółami co do treści mogą poprzednie zadanie uzupełnić. Dużo też radości sprawi im forma. Tu przekonają się, o ile w tym okresie wzbogaciły swój język, bo w miejsce jednego wyrazu podadzą inny, który dany przedmiot, czynność lub cechę dokładniej określi, a nawet zdobędą się na porównania, przenośnie czy inne stylistyczne poprawki.

Do takiego omawiania pracy domowej musi się nauczyciel dobrze przygotować, sam podsunie im niekiedy pewne szczegóły, a co do formy, to powinien nauczyciel dobrze uświadomić sobie, jakim zasobem językowym rozporządzają uczniowie. Powoła się przytem na czytanki lub lekturę, w których potrzebny w tem zadaniu wyraz się znajdował, pouczy ich, że takie zadania to stwierdzenie ich poziomu umysłowego, to egzamin. Z własnej praktyki wiem, jak owocne i potrzebne są takie lekcje i więcej z pewnością przyniosą korzyści niż szablonowe przerabianie czytanek.

Poznań. Karol Perucki.

PRZYGOTOWANIE WYPRACOWANIA I JEGO POPRAWA.

(Lekcje na oddz. IV).

Temat (dowolny, np.): Moje zajęcia domowe.

1.

Ustalenie tematu.
Zebranie materjału.
Uporządkowanie materjału i ustalenie dyspozycji.
Dodanie zdania wstępnego i końcowego.
Opowiadanie według podanej dyspozycji.

2.

Odmówiliśmy modlitwę, a teraz zabierzemy się do pracy. Postąpimy więc tak, jak nam to przypomina pewne przysłowie. Kto z was zna to przysłowie? (Módl się i pracuj. — Można ten aforyzm jako wywieszkę umieścić na widocznem miejscu w klasie.) Ten nakaz odnosi się do każdego z nas, a więc i do was także? (Tak.) Oczywiście i was obowiązuje praca. Często jednak inaczej określa się pracę, którą wy wykonujecie. Jak mianowicie? (Określa się ją jako naukę, odrabianie zadań szkolnych itd.)

Wiem dobrze o tem, co robicie, jak pracujecie w szkole podczas nauki. Znamy wszyscy doskonale te wasze zajęcia szkolne. W tej chwili jednak jestem ciekawy dowiedzieć się o innych waszych zajęciach. Kto się domyśla, o jakie zajęcia mi chodzi? (Uczniowie dadzą rozmaite odpowiedzi.) Tak jest, pragnę się dowiedzieć, co porabiacie w domu, po południu, w niedzielę, podczas wakacyj, czem wtedy jesteście zajęci, jakie wykonujecie prace, roboty. O czem więc dziś będziemy mówić? (...) Powiedz to inaczej. Napisz temat pracy na tablicy. „Moje zajęcia domowe."

Zebranie materjału. Pomyślcie teraz przez chwilę, co mi na ten temat powiecie. Kto już chce coś powiedzieć? Zapiszemy każdą myśl sposobem skróconym na tablicy. Dla zaoszczędzenia czasu rysuję schemat — podany drugostronnie — i piszę kolejno podane odpowiedzi po lewej stronie tablicy w odpowiedniej rubryce. Poza tem pomagam dzieciom, naprowadzam na inne myśli.

Mamy już bardzo dużo myśli. Musimy je trochę uporządkować. Pomyślimy więc, dlaczego to i owo robisz w domu. Ktoby np. musiał wykonywać takie prace jak zamiatać, umywać naczynia itd., gdyby ciebie nie było w domu? (Matka, ojciec). Ale, że to potraficie zrobić — za rodziców niejedną pracę wykonujecie i ich wyręczacie. Powiedzcie mi to inaczej. (Pomagamy rodzicom.)

Schemat, widoczny na tablicy.

a.	b.
Sprzątam ze stołu, pilnuję rodzeństwa, zamiatam, robię zakupy, myję naczynia, noszę wodę, drzewo, karmię bydło, pasę gęsi, ceruję, szyję itd.	Pomagam rodzicom.
Uczę się, odrabiam zadania szkolne, rysuję, wycinam itd., pomagam młodszemu rodzeństwu przy pisaniu i czytaniu itd.	Odrabiam zadania szkolne.
Czytam gazetę, pisemka, książki, bawię się, biegam po polu, ulicy, ogrodzie, na lodzie, odwiedzam znajomych itd.	Oddaję się rozrywkom.

Uzasadnij, dlaczego pomagasz rodzicom. (By im ulżyć itd.). Zapisz na tablicy: Pomagam rodzicom. Zapewne już wiecie, w którem miejscu to zapisać należy. Wskaż to miejsce. Przeczytaj teraz, w jaki sposób pomagasz rodzicom. (Zwróć uwagę na czerwoną*) linję. Ma ona pewne znaczenie. Co wam mówi? (Mówi, że znajduje się tam przejście, że nie można części pozostawić w oderwaniu od siebie, że trzeba je złączyć, powiązać.) Powiedz zatem takie zdanie nawiązujące. (Ponieważ jestem uczniem, moim obowiązkiem jest uczyć się itp.)

Przeczytajcie sobie teraz pocichu zajęcia, wymienione pod nr. 2, co o nich obok napisać należy. (W razie potrzeby prowadzący lekcję pomaga, naprowadza, by ostatecznie zredagować potrzebne zdanie. (Uczniowie mają różne propozycje np. Odrabiam zadania szkolne.) Przeczytajcie chórem, co pod tem zdaniem należy zrozumieć.

Przypuśćmy, że już odrobiliście zadania szkolne i że wykonaliście wszystkie prace, które wam rodzice zrobić kazali, a do udania się na spoczynek jeszcze jest sporo czasu. Wtedy zapewne zajmiecie się sprawami o wiele przyjemniejszemi. Mianowicie? (Zabawą, czytaniem itd.) Powiemy krótko, robicie to, co wymieniliśmy pod numerem 3 — prawda? I to są zajęcia nietylko przyjemne ale i pożyteczne. Określamy je jednak zwykle wyrazem, który niebardzo przypomina pracę. Pomyślcie trochę nad tem słowem. (Rozrywka.) Użyj teraz tego wyrazu w zdaniu, które należy napisać na tablicy. (Oddaję się rozrywkom.) Zanim jednak o tem wspomnisz, należy co innego zrobić — wskazuję na czerwoną linję. (Nawiązać do poprzedniej części.) Powiedz zdanie nawiązujące. (Po pracy należy się odpoczynek, lub rozrywka i in.) Przeczytajcie chórem, jakim rozrywkom w domu się oddajecie.

*) Ze względów technicznych zaznaczona w druku linją przerywaną. Red.

Przeczytajcie teraz pocichu, o czem masz mówić, albo pisać o swoich zajęciach w domu. Powiedz to z pamięci. Powtórzcie wszyscy. Zmaż teraz zdania po prawej stronie tablicy.

Teraz trzeba jeszcze pomyśleć o tem, co zwykle przy zadaniu szkolnem piszemy na początku i na końcu. Cobyś np. w tem zadaniu napisał na początku? (Uczniowie tworzą różne indywidualne zdania o treści uogólniającej np. wszyscy ludzie muszą pracować — lub mamy zajęcia szkolne i domowe itd.) Podobnie będzie przy końcowem zdaniu, które będzie miało charakter syntetyczny. Powiedźcie teraz, co napiszecie na zakończenie. (W domu spędzam więc czas na pomaganiu rodzicom, na odrabianiu zadań szkolnych i rozrywce).

Następuje wreszcie opowiadanie na powyższy temat wedł. ustalonej dyspozycji. Opowiadające dziecko dobiera starannie słowa, reszta przysłuchuje się, poprawia, uzupełnia. Opowiadają najpierw najlepsi uczniowie, następnie średnio, wkońcu słabo uzdolnieni.

Poprawa wypracowania.

Uwagi teoretyczne. Zanim przystąpię do korekty wypracowania w klasie, przeglądam wypracowania w domu i poprawiam błędy w budowie zdań i pisowni wedł. znaków, umówionych a uczniom dobrze znanym. (Patrz program minist. dla języka polskiego, str. 70. „Nauczyciel zabiera wypracowania do domu i tam je przegląda, zaznaczając błędy przy pomocy znaków umówionych itd.“) Praktyka wykazała, że z dobremi wynikami stosowane są na marginesie następujące znaki:

p — pisownia, *g* — gramatyka,
st — styl, *w* — wyraz (nieopowiedni),
z — znak pisarski. √ — brak wyrazu.

Zaletą powyższych znaków jest nietylko ich minimalna ilość, lecz i łatwość zapamiętania, albowiem każdy z nich jest początkową literą rodzaju popełnionego błędu. Nie wystarczy jednak błędy oznaczyć tylko na marginesie. Stwierdzono bowiem, że uczniowie popełniają błędy wskutek powstałych u nich błędnych wyobrażeń wzrokowych. Dlatego też dużo się dzisiaj pisze i mówi o zapobieganiu błędom. Jeżeli jednak pomimo wszelkich ostrożności uczniowie popełniają błędy, korekta nauczyciela powinna zatrzeć uformowane wyobrażenia ruchowe i wzrokowe, a w tym celu należy wyraz poprawić (lepiej jeszcze przekreślić i nad nim napisać właściwy) i kazać dzieciom go skopjować kilka razy. Przy korekcie staram się jak najmniej używać czerwonego atramentu, aby białe kartki zeszytu nie wyglądały jak pobojowisko, pławiące się we krwi. W razie potrzeby czynię atoli odpowiednie

uwagi na marginesie lub pod wypracowaniem. Przy poprawie nie przerabiam zasadniczo stylu dziecka, pozostawiając mu pod tym względem swobodę i szanuję indywidualne sposoby wyrażania myśli, o ile oczywiście nie są sprzeczne ze zasadami logiki i budowy zdań.

Błędy często powtarzające się wypisuję w swym podręcznym notesie, aby przed rozpoczęciem korekty szkolnej wskazać na nie. Nie wymieniam atoli przytem, kto błędy te popełnił.

Lekcję przeprowadzam metodą szkoły twórczej. Dobrze też jest napisać na tablicy (przed lekcją) ćwiczenia w tej formie, w jakiej je dziecko wyraziło, celem wspólnego opracowania i poprawiania. Dzieci przekonują się tu, na ile to różnych rzeczy należy zwracać uwagę przy pisaniu i swoje wypracowania będą oceniały bardziej krytycznie.

Lekcja właściwa. I. Przyniosłem zeszyty wasze, bo mamy dziś zrobić poprawę ostatniego ćwiczenia.

II. Przeczytaj, co napisałem na tablicy. To jest wypracowanie jednego z was. (Po przeczytaniu całości.) Czy całość wam się podoba? Udowodnij, dlaczego nie. (Brak powiązania całości, niejasne itd.) Następnie dzieci czytają każde zdanie zosobna i zastanawiają się znowu nad tem, co miałyby mu do zarzucenia pod względem rzeczowym, gramatycznym, ortograficznym. Kolejno omawiam z uczniami dane zjawiska ortograficzne albo gramatyczne (rzadziej stylistyczne lub takie, które się odnoszą do zewnętrznej formy pracy). Czy godzicie się na to, co wasza koleżanka napisała? (Chodzi tu np. o błąd rzeczowy.) Dlaczego nie? (Tak nie jest — jest przeciwnie, inaczej, mianowicie...) Przeczytajcie teraz to zdanie jeszcze raz, zważając przytem na gramatykę. Co zauważyłeś? (Nie mówi się *poszłem* lecz *poszedłem*, trzeba tu napisać Janek i Kuba *pojechali* na jarmark a nie *pojechał* itd.) Jeżeli chodzi o gramatykę, to zaznaczyć trzeba, że poprawa zadań wymaga bardzo stanowczego odwołania się do niej w takich szczególnie kwestjach, jak poprawne używanie przypadków, odmiana czasowników, dobra budowa zdań i użycie znaków pisarskich. Najprędzej zauważą dzieci błędy ortograficzne w obcej pracy. To też niewątpliwie ujrzymy mnóstwo palcy dzieci. Usłyszymy więc: w tem zdaniu jest błąd w pisowni, pisze się żołnierz przez *rz* a nie *sz* lub *ż*. Udowodnij, dlaczego tak trzeba pisać. (Zołnierski.) Zczasem należy także dzieci przyzwyczaić do napisania ćwiczenia, szczególnie wypracowania, poprawnego i pod względem formy, czyli tektoniki i dbać o to, by i zewnętrznie przedstawiało się odpowiednio. Główne myśli wymagają nowych odstępów, napisy harmonijnego rozmieszczenia itd. Wypracowanie, napisane na tablicy, uczniowie sami popra-

wiają, posługując się ustalonemi znakami, a może nawet czerwoną kredą.

Po wspólnej poprawie zwracam jeszcze uwagę na błędy, często się powtarzające w ostatniem ćwiczeniu. Mam je wypisane na kartce lub w notesie. Trzeba więc powtórzyć prawidła ortograficzne, które wykażą, że należy pisać: *mówić* przez *ó* a nie *u*, *śnieżek* przez *ż*, *mosiężny* także przez *ż* itd., w tych wypadkach *ż* pochodzi od *g* lub *dz* itd. (Dobrze będzie regułę ortograficzną udowodnić licznemi przykładami, jeżeli na to starczy czasu zaraz podczas omówienia poprawy lub też po jej ukończeniu, a nawet można uczniom polecić wyszukać odnośne przykłady z pamięci lub lektury i zapisać je w domu do zeszytów.)

Przeglądając zadania w domu, zwracam również uwagę na pismo uczniów. Niedbale i niestarannie napisanych prac nie odbieram wogóle, albo nie poprawiam, żądając przepisania ćwiczenia. Jeżeli chodzi o niedbale napisane litery, to i te tak samo traktuję, jak błędy ortograficzne: poprawiam je na marginesie, wypisuję je również na karteczce oraz kaligraficznie na tablicy i domagam się przepisania ich w zeszycie. W razie uporu nie zawadzi niedbale pisane litery policzyć jako błąd ortograficzny i uwzględnić go przy ogólnej ocenie ćwiczenia. Chodzi tu często o litery *rz*, pisane przez dzieci zwykle jako litery zlewające się, albo o *ł*, którego górna część przybiera niekiedy kształty wprost fantastyczne.

Jeżeli już wyczerpałem uwagi, odnoszące się do błędów ogółu dzieci, odczytuję sam najlepsze wypracowanie, które posłużyć może jako wzór, a potem dla kontrastu najgorsze, w którem brak kompletnej subordynacji myśli, gdzie niema związku logicznego i ciągłości.

A potem dopiero rozdaję zeszyty, udzielając równocześnie parę słów uznania, zachęty lub nagany, lecz w ten sposób, aby nie podniecić próżności i dumy lub też nie urazić i nie dotknąć małego „autora“ lub „autorki“.

Wreszcie uczniowie sami poprawiają ćwiczenia w zasadzie całemi zdaniami. Nauczyciel chodzi pomiędzy rzędami ławek, kontroluje, czy poprawiają należycie, wzywając niekiedy słabsze dzieci do intensywniejszej pracy, lub pomagając na wypadek, że te pomimo wszystko nie umieją sobie radzić.

Od czasu do czasu zwracam dzieciom także uwagę na doskonałe wzory zdań w książkach, lub w własnych pracach nie poto, aby budzić chęć do grafomanji, ale by podkreślić, że rzeczy piękne są zawsze godne naśladowania.

Poznań. St. Chojnacki.

W SPRAWIE ORTOGRAFJI SŁÓW KILKORO.

O ortografji w szkole tyle się już dotąd pisało i jeszcze ciągle pisze, iż zdawaćby się mogło, że należałoby jedynie postępować według podanych — na łamach wielu czasopism jak i w dziełach dydaktycznych — rad i wskazówek, a rezultaty w zakresie ortografji będą wyśmienite. I tak być istotnie powinno! Bo ileż to pracy, pracy naprawdę sumiennej i ciężkiej, wkłada się w nauczanie tej nieszczęsnej ortografji. Pracuje się nawet częstokroć w tym kierunku za wiele, z uszczerbkiem dla innych działów języka ojczystego, jak mówienie, urabianie stylu itp. A jakiż rezultat tej pracy?

Tu i ówdzie, w nielicznych szkołach — ortografja przedstawia się znośnie; naogół jednak rezultat jest słaby, a częstokroć nawet zupełnie zły, w każdym razie niewspółmierny z ogromem włożonej w ten dział języka ojczystego — pracy.

Nauczycielstwo nie opuszcza jednak rąk, to też w ogniu walki o jak najlepsze rezultaty nauczania — i w poszukiwaniu przyczyn fatalnego częstokroć stanu ortografji w szkole — wyłaniają się stale coraz to inne możliwości, coraz to inne zabiegi, mające sprawę nauczania ortografji ułatwić i posunąć wyżej.

Idzie jedynie o to, aby nauczycielstwo zechciało chętniej i częściej niż dotychczas dzielić się swemi spostrzeżeniami i uwagami w związku z nauczaniem ortografji. Ujawniłoby się wówczas zapewne wiele ciekawych pomysłów na podstawie samodzielnych dociekań i zmagań codziennych, zdobytych w praktyce szkolnej.

W nadziei, że zachęcę Szan. Kol. do pożytecznych dyskusyj, pozwolę sobie podzielić się z Czytelnikami *Przyjaciela Szkoły* skromnemi swemi uwagami na temat ortografji w szkole.

Doszedłem bowiem do przekonania, że dzieci piszą nieortograficznie głównie z tego powodu, iż nie zdają sobie należycie sprawy z faktu istnienia dwóch języków: mówionego i pisanego. Piszą tak, jak słyszą, posługują się zatem jedynie językiem mówionym.

Najważniejszem wobec tego zadaniem naszem od chwili, gdy dziecko jako tako pisać zacznie, musi być troska o należyte i stosowne do jego rozwoju umysłowego budzenie świadomości istnienia dwóch języków. Ta świadomość towarzyszyć musi dziecku stale, budząc w niem w rezultacie nieodzowną do zdobycia umiejętności ortograficznego pisania czujność ortograficzną.

Tę czujność ortograficzną musimy jednak koniecznie budzić już w najniższych oddziałach, jeśli chcemy, by nasi uczniowie w klasach wyższych, jako tako pisali. Gdy zdołamy doprowadzić do takiego stanu, że dziecko raczej nie napisze wyrazu,

którego pisowni nie jest pewne, niż miałoby go napisać błędnie, możemy z radością sobie powiedzieć, że uczniowie nasi zdobyli już tę, upragnioną przez nas czujność ortograficzną.

W odpowiedniej chwili (już w oddz. III) podsuniemy dziecku słowniczek ortograficzny — a wówczas kwestja ortografji jest prawie rozwiązana, gdyż przy takiem nastawieniu ucznia, mechaniczna wprawa w ortograficznem pisaniu — przez stosowanie uznanych i wypróbowanych już środków jak: uważne przepisywanie, pisanie z pamięci, dyktat, wolne wypracowania — pójdzie już łatwo.

Narzuca się teraz pytanie, czy potrafi dokonać tego wyłącznie nauczyciel, uczący języka polskiego. Istnieje dotąd pogląd zgoła fałszywy, że za stan ortografji w danym oddziale odpowiedzialny jest wyłącznie nauczyciel języka polskiego.

W szkołach niżej zorganizowanych, jak również w niższych oddziałach szkół wyżej zorganizowanych, gdzie wszystkich przedmiotów uczy jeden nauczyciel, musi on wziąć oczywiście na siebie odpowiedzialność za stan ortografji w swej klasie; ucząc bowiem wszystkich przedmiotów, podporządkowuje je najważniejszemu — tj. językowi ojczystemu. Od oddziału V jednakże każdego przedmiotu udziela inny specjalista. I tu zauważyć można ciekawe zjawisko. Uczniowie, którzy w oddziale IV pisali ortograficznie, w klasach wyższych piszą coraz gorzej. Nic jednak dziwnego. Tam uczeń, kierowany czujną ręką jednego nauczyciela, który (jak już wspomniałem) wszystkie przedmioty podporządkowuje językowi ojczystemu, nie miał tylu sposobności pisać błędnie. W klasach wyższych natomiast specjalista, zapatrzony w program swego przedmiotu, odrabia lekcję, zmierzając ku temu, aby uczeń opanował przepisany materjał naukowy. I gdy zdarzy się, że na lekcji matematyki, historji czy też geografji napisze uczeń błędnie jakiś wyraz, z którym na lekcjach języka polskiego nigdy się nie zetknął, przypisuje się zazwyczaj winę nauczycielowi języka polskiego, że nie nauczył ortograficznie ucznia pisać.

Otóż tu, mojem zdaniem, leży źródło coraz gorszego stanu ortografji w klasach wyższych: w braku dostatecznego współdziałania wszystkich uczących w oddziałach wyższych w walce z błędami ortograficznemi uczniów.

Nauczyciel języka polskiego w 4 czy 5 godz. tygodniowo nie jest w stanie podołać sam temu, gdyż obok ćwiczeń ortograficznych, uczyć musi gramatyki, wyrabiać styl, opracowywać czytanki, pisać wypracowania itp. Zatem pracą nad nauczaniem ortografji podzielić się muszą koniecznie wszyscy uczący w danym oddziale. Bez tego współdziałania bowiem, jaki taki rezultat w tym dziale nauki języka polskiego jest nie do pomyślenia.

Czy więc lekcje rachunków, przyrody, geografji lub historji musi się w tym celu zamienić na lekcje języka polskiego? Bynajmniej! Da się to w łatwy i prosty sposób przeprowadzić bez najmniejszego uszczerbku dla danego przedmiotu. Na początku roku szkolnego polonista w porozumieniu z nauczycielem odnośnego przedmiotu zestawia wykaz trudnych pod względem pisowni wyrazów i wyrażeń, które będą w nauce danego przedmiotu często w użyciu, z tem, że uczniowie muszą gruntownie opanować ich pisownię na lekcjach tego przedmiotu. Zajmie to nie więcej, niż 5 minut czasu z każdej lekcji. Podczas załatwiania wstępnych czynności przez nauczyciela, jak wpisanie lekcji do dziennika, kontrola obecności itp., pisze uczeń na tablicy a inni w zeszytach zdanie, w którem zastosowany został jeden lub dwa wyrazy z danej dziedziny.

Np. na lekcji historji piszą zdanie: „Polska była przedmurzem chrześcijaństwa", na lekcji geometrji: „Trójkąt ma trzy boki i trzy kąty", na lekcji geografji np.: „U podnóża góry wypływa rzeka", przyczem na te właśnie trudne pod względem pisowni wyrazy zwróci się szczególną uwagę uczniów. Na następnych lekcjach zastosujemy w zdaniu znów inne wyrazy. Co pewien zaś czas powrócimy do wyrazów najtrudniejszych i tak przez cały rok szkolny. Na jednym tylko przedmiocie napiszą uczniowie kilkadziesiąt zdań, utrwalając sobie w pamięci pisownię takich wyrazów, z któremi na lekcjach języka polskiego prawie się nie stykają.

Gdy weźmiemy teraz pod uwagę wszystkie przedmioty (oprócz języka polskiego), będziemy mieli rocznie kilkaset trudnych wyrazów, których pisownię w ciągu roku uczniowie jak najdokładniej opanowali.

W następnych oddziałach uwzględnimy znów inne wyrazy — nie zapominając jednakże o najtrudniejszych z roku poprzedniego. Nauczyciel języka polskiego w dyktandach sprawdzających skontroluje od czasu do czasu, czy uczniowie daną grupę wyrazów dokładnie już pod względem pisowni opanowali.

Poza tem pamiętać ciągle musimy, że wszystko, cokolwiek uczeń na lekcji danego przedmiotu pisze, pisać musi zawsze poprawnie.

Jeśli zatem — wspólnym celem ożywieni — taką opieką i troską język ojczysty na każdym kroku w szkołach naszych otoczymy, wzbudzimy niezawodnie w sercach uczniów głęboką miłość ku temu najdroższemu skarbowi narodowemu, jakim jest dla nas język polski. Wówczas z dumą powiedzieć sobie będziemy mogli, żeśmy spełnili ważny obowiązek, ciążący na nas — nauczycielach polskich — wobec dziecka polskiego.

Wieliczka (woj. krakowskie). Jan Guzik.

WYCINKI.

Na marginesie odczytów prof. Znanieckiego.

W związku z sprawozdaniem, umieszczonem w poprzednim zeszycie, nadesłał nam jeden z współpracowników naszych, będący obecnie na studjach w Warszawie, następujące uwagi. Red.

W ostatnim numerze *Przyjaciela Szkoły* zauważyłem pewną nieścisłość, która wymagałaby sprostowania. Chodzi o wycinek z *Kurjera Polskiego* pt.: „Inteligencja i twórczość".

Autor wspomina tam, jakoby prof. Znaniecki powiedział, że przyszłość należy do „źle wychowanych" (str. 621). Jest to mylna interpretacja słów prelegenta. Owszem, prof. Znaniecki wspominał, że świat nie należy do „ludzi dobrze wychowanych", ale w dyskusji, kiedy do tej kwestji powrócono, prof. Znaniecki wyjaśnił, że tem mniej należy przyszłość do ludzi źle wychowanych, lecz do ludzi samowychowanych. Podkreślił przy tej sposobności, iż Polska znajduje się w tem szczęśliwem położeniu, że posiada więcej ludzi samowychowanych aniżeli inne kraje, bo w czasach niewoli, kiedy szkoła zaborców była w niezgodzie z celami, stawianemi przez naród, wytworzyliśmy sobie swoiste metody samowychowania. Do tych doświadczeń w wychowaniu dzisiejszem należałoby nawiązać. L. Bd.

Niemiecki ideał wychowawczy.

Na konferencji pp.: Neuratha i Goebbelsa z prasą zagraniczną, 16 października rb. w Berlinie, gdy Goebbels zapewniał o tendencji pokojowej Niemiec, dziennikarze wskazali na zbyt już jaskrawo z tą tendencją sprzeczny podręcznik *Wehrwissenschaft* prof. Ewalda Banse'go. Wtedy to p. Goebbels odpowiedział krótko, że książka będzie zakazana.

Cóż to za podręcznik szkolny, który poruszył całą opinję międzynarodową, tak bardzo do poruszenia dziś trudną? Co stanowi treść tej książki?

Przedewszystkiem apologja wojny. Dziecko niemieckie miałoby wierzyć, że wojna stanowi najgłębszy sens i właściwy cel istnienia. Tak jest w świecie zwierzęcym i roślinnym, i w konsekwencji, zdaniem autora, tak samo jest i być musi w świecie ludzkim. Nietylko więc niema w niej „nic nadzwyczajnego, ani występnego, żadnego grzechu przeciw człowieczeństwu", ale, przeciwnie, wojna jest źródłem odnowy psychicznej: jest to „oczyszczająca kąpiel żelazna", jest to „grunt dla duszy ludzkiej, najbardziej sprzyjający, na którym ona może najlepiej ujawnić wszystkie swoje siły i bogactwa".

W związku z hitlerowskiem pojęciem „państwa totalnego“, t. zn. jednolitego, wszechogarniającego, wszechwładnego, także i wojna, jako najwyższy przejaw potęgi tego państwa, a więc i życia w niem wogóle, musi mieć charakter „totalny“. Nic co ludzkiego i co przyrodniczego nie może jej być obce i obojętne. Wszystko musi jej być podporządkowane.

Wiedza wojskowa musi ulec „jeneralizacji“. Co to znaczy? Oto dziecko niemieckie musi nauczyć się patrzeć na cały świat i na całe życie, jako na „teatr wojny“, aktywnej albo potencjalnej. Pole, góra, rzeka, las, zwierzę spotkane czy ptak, noc księżycowa czy ciemna, wschód czy zachód słońca, ludność, jej zatrudnienia i obyczaje — to wszystko musi być traktowane jako środek czy okoliczność walki, niszczenia, zabijania, sztuka i nauka, praca i odpoczynek, a także i religja. Autor podręcznika przyznaje coprawda, że „co w duszy ludzkiej jest najbardziej głębokie i istotne, to jest związane z Bogiem i dąży do łączności z Bogiem“. Ale co to jest, w pojęciu autora, Bóg? „Nic innego zapewne — brzmi odpowiedź — jak tylko mocno wyczuta koncepcja ludowości (Volksheit)“ czyli rasy. Otóż wojna umożliwia rozwój i rozprzestrzenienie się rasy i daje wyraz jej potędze. Stąd kult wojny jest kultem rasy (Volksheit) czyli — Boga. Nie jest to, oczywiście, Bóg miłości i przebaczenia, nie jest to, rzecz jasna, Bóg jedyny, wspólny dla ludzi — bliźnich. Jest to jakieś bóstwo wyłącznie szczepowe, plemienne, coś w rodzaju talmudycznie pojętego żydowskiego Jehowy.

Apostoł tej ponurej religji i „wychowawca“ nietylko nie szczędzi dzieciom niemieckim najokropniejszych opisów wojennych, ale, przeciwnie, z radosnym sugestywnym zachwytem kreśli im potężne dzieło wojennego zniszczenia: zrujnowane okolice, chmury gazów, deszcze ogniste, wycie i miauczenie pocisków, świst kul itd. Wojna przyszłości, poucza dalej swoich wychowanków, będzie nietylko już wojną chemiczną (gazy trujące i wybuchowe) ale także — biologiczną.

„Chodzi tutaj — pisze p. Banse — o zatruwanie źródeł bakterjami tyfusu, o szerzenie tegoż tyfusu oraz innych chorób epidemicznych zapomocą sztucznie zakażanych szczurów, much, pcheł itp.“ Taką trucicielską nauką niemieccy wychowawcy systematycznie zatruwają dusze niemieckich dzieci.

Poruszamy tę sprawę nie w celu jałowego zdumiewania się, oburzania się, czy potępienia. Chodzi o konsekwencje praktyczne, dla Polski przedewszystkiem. W Polsce po dawnemu potrzebne jest plemię Mohortów, czujnych, gotowych i niezłomnych. Młode pokolenia wychowywać się musi na żołnierzy. Złudzenia pacyfizmu są mniej niż kiedykolwiek na czasie.

(Kurjer Warszawski.) Irena Pannenkowa.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

CZASOPISMO GEOGRAFICZNE (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 3 (1933). *S. Mehedinti* Kilka uwag o Rumunji. — *St. Żejmis* Zespoły kulturalne Europy. — *J. Wąsowicz* Z geografji politycznej Azji. — *St. Pawłowski* O przygotowaniu naukowem nauczyciela geografji. — *St. Niemcówna* Lektura geograficzna. — *J. Makosińska* Szkoła powszechna a najnowsze prądy w nauczaniu geografji.

KULTURA PEDAGOGICZNA (Kraków, ul. Straszewskiego 27).

Nr. 2 (1933). *J. Bystroń* Wychowanie państwowe. — *I. Kiken* Problem nieświadomości a wychowanie. (Dok.) — *K. Sobolski* Fizyczno-psychologiczna charakterystyka zespołu dzieci klasy doświadczalnej Instytutu Pedagogicznego.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, ul. Wielka 18).

Nr. 1—4 (1933). *M. Dybowski* Downey will-temperament tests and a corresponding questionnaire experiment. — *J. de la Vaissière* L'imprécision des données initiales en psychologie expérimentale. — *L. Kempny* Prispevek k introspektivne analytickému popisu instinktivniho procesu. — *L. Jaxa-Bykowski* Figle i psoty młodzieży szkolnej. — *L. Blaustein* Przyczynki do psychologji widza kinowego. — *T. Czeżowski* Spostrzeżenia i przypomnienia.

MIESIĘCZNIK KATECH. I WYCH. (Warszawa, ul. Senatorska 31).

Nr. 8 (październik 1933). *Ks. M. S. Węglewicz* W obliczu reformy programów. — *Ks. W. Niemyski* O nauczaniu dzieci wiejskich. — *Ks. J. Szukalski* Katecheza o aniołach. — *Ks. F. Krasuski* Urządzenie sali religijnej. — *Ks. F. Nowakowski* Z okazji październikowego nabożeństwa.

Nr. 9 (listopad 1933). *T. Wąsik* Pierwiastek religijny w pismach Wyspiańskiego. — *Ks. W. Niemyski* O nauczaniu dzieci wiejskich. — *Ks. I. Walczewski* Katolickie oblicze wyprawy polskiej na światowy zlot skautowy w Gödöllö. — *Ks. J. S.* II Międzynarodowy Kongres Sredniego Szkolnictwa Katolickiego.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. ks. Świeżego 7).

Nr. 8—9 (sierpień-wrzesień 1933). Oblicze nowych programów szkolnych. — *J. Zebrok* Z okazji 250-letniej rocznicy oswobodzenia Wiednia. — Literatura o Sobieskim. — *K. Skierski* Inscenizacja wierszy. — *Z. Gryń* Rola nauki przyrody w nauczaniu łącznem.

Nr. 10 (październik 1933). *K. Guńka* Refleksje na temat nowych programów. — *W. Sowianka* Wychowanie artystyczne. — Egzamin praktyczny (kwalifikacyjny).

NAUCZYCIEL GŁUCHONIEM. I NIEWID. (Warszawa, ul. Bracka 5).

Nr. 3 (lipiec-wrzesień 1933). *Cz. Lorkiewicz* Głuchoniemota w świetle eugeniki. — *J. Pautré* Nauka czytania z warg bez nauczyciela.

NAUCZYCIEL POMORSKI (Grudziądz, Rynek 15).

Nr. 7 (wrzesień 1933). *M. Radomski* Autonomja i heteronomja w etyce na podstawie Th. L. „Die ethischen Grundfragen".

Nr. 8 (październik 1933). *J. Dzięcioł* Samowychowanie w tajnych związkach młodzieży w XIX i XX w. — Wzory opracowania ośrodka „owoce" w kl. I.

OGNIWO (Warszawa, ul. Dobra 6).

Nr. 1 (1 września 1933). *Z. Michałowski* Tragiczne S. O. S. — *Cz. Pawłowski* Projekt kodeksu zobowiązań a interesy zawodowe nauczycielstwa.

Nr. 2 (15 września 1933). *J. Wróblewski* Wychowawca w zmieniającym się świecie. — *Z. Michałowski* Nieszczery stosunek. — *L. Ch.* Z kongresu nauczycielstwa angielskiego w Hastings.

Nr. 3 (1 października 1933). *Cz. Pawłowski* Obrona zawodu. — *Z. Michałowski* Nauczyciel-artysta i nauczyciel-aktor. — *J. Czechowicz* Liryka i młodzi. — *A. Zand* Nauczyciel i szkoła niemiecka po „Rewolucji Narodowej".

Nr. 4 (15 października 1933). *Z. Michałowski* Samodzielność nauczyciela. — *A. Zand* Nauczyciel i szkoła niemiecka po „Rewolucji Narodowej". (Dok.)

POLONISTA (Warszawa, ul. Nowy Świat 23-25).

Nr. 4 (lipiec-sierpień 1933). *J. Saloni* Psychologiczne zasady wychowania a nauczanie języka ojczystego. (II). — *L. Stolarzewicz* Język polski w szkole zawodowej. — *L. Skoczylas* Lektura Asnyka w szkole średniej. — *M. Jędryszka* Cwiczenia słownikowe w oddz. VI szkoły powsz. z niepolskim językiem wykładowym. — *L. Rajewski* Ćwiczenia językowe w kl. IV gimn. — *J. Saloni* Wypracowanie piśmienne z języka polskiego. — *J. Szumański* Audycja w szkole.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, Nasza Księgarnia, Świętokrzyska 18).

Nr. 7 (wrzesień 1933). *S. Szober* Czy można ukroić kawałek chleba, a ukrajać suknię? — *W. Doroszewski* W sprawie obcych wpływów na język. — *J. Rzewnicki* Szkodliwi słowotwórcy. — Zapytania i odpowiedzi. — Z życia wyrazów i rzeczy.

PRACA SZKOLNA (Warszawa, wybrzeże Kościuszkowskie 35).

Nr. 1 (wrzesień 1933). *H. Lotholc* Duch Kom. Eduk. Narod. w nowych programach szkolnych. — *J. Starościak* Ogólne założenia programu kl. I. — *St. Dobraniecki* O nauce czytania metodą wyrazową. — *E. Birzowska* O nauce czytania metodą Decroly'ego oraz metodą zdaniową. — *A. K.* Od czego zaczynać pracę w II roku nauczania? — *B. Pleśniarski* Nauka języka ojczystego z punktu widzenia metody „wolnej pracy".

Nr. 2 (październik 1933). *J. Czechowicz* Oszczędność — drogą do niezależności gospodarczej Polski. — *St. Sedlaczek* Zuchy. — *A. Litwin* Jak realizować program kl. V szkoły powsz. — *P. Letniowski* Zagadnienie naszego morza w szkole i nowych programach. — *B. Szurmiak* O przeciążeniu młodzieży szkolnej pracami domowemi.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 25—26 (23 września 1933). *Humilis* Niedola szkolnictwa prywatnego. — *Z. Denter* VII Międzynarodowy Kongres Historyków w Warszawie.

Nr. 27—28 (7 października 1933). *H. Zyczyński* Uwagi do programu nauki w gimnazjach państwowych. — *St. Pilch* Starożytność klasyczna w programie nauki nowego gimnazjum i nowe do niej podręczniki.

Nr. 29—30 (21 października 1933). *B. Nawroczyński* Projekty nowych programów. — *T. Bornholtz* O programie historji. — *t.* Wychowanie społeczne w zmiennej cywilizacji. — *e.* Losy ideału komunistycznego. — *k.* Historycy między sobą.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 598 (październik 1933). *J. Terlaga* Szkolne czasy ks. J. Wujka T. J.

Nr. 599 (listopad 1933). *J. Terlaga* Szkolne czasy ks. J. Wujka T. J. (Dok.) — *A. Romer* Walka o szkołę w Francji.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22).

Nr. 9 (wrzesień 1933). *P. Ganżyński* Powstanie chłopów w Anglji w XIV w. — *Z. Grot* Jak władali i żyli królowie duńscy w epoce baroku. — *P. Zukowski* Wykształcenie i przesąd w Indjach. — Nowsze poglądy na powstanie Państwa Kijowskiego. — Powolny rozwój wiadomości geograficznych. — Mniejszość niemiecka w Polsce. — Przegląd polityczny i gospodarczy. — Materjały dla przyszłego historyka kultury naszej epoki.

PRZEWODNIK SPOŁECZNY (Poznań, ul. Podgórna 12 b).

Nr. 8—9 (sierpień-wrzesień 1933). *M. Wachowski* Współczesna miejska młodzież żeńska z niższych warstw społecznych. — *J.* Rola gier i zabaw w stowarzyszeniach młodzieży.

Nr. 10 (październik 1933). *R.* Wskazania psychologji dla pracy w stowarzyszeniach młodzieży. — *M. Wachowski* Skrzynka zapytań.

PRZYRODA I TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr. 7 (wrzesień 1933). *St. Micewicz* Prof. A. Piccard o swych lotach do stratosfery. — *J. Wąsowicz* Z geografji Lwowa. — *B. Skarżyński* Zawodowe zatrucia gazami.

Nr. 8 (październik 1933). *K. Karczewski* Fale ultraakustyczne. — *J. Majewski* Fabrykacja win oraz możliwości na tem polu w Polsce. — *Z. Roth* Technokracja. — Węzeł kolejowy warszawski.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Wspólna 81).

Nr. 2 (1933). *M. Dybowski* Testy do badania typów woli. (Dok.) — *F. Seracky* Badania abiturjentów szkół średnich i studentów w Czechosłowacji. — Badania psychotechniczne funkcjonarjuszy służby bezpieczeństwa w Republice Czechosłowackiej.

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Główny 29).

Nr. 3 (marzec 1933). *J. Muszkowski* „Genjusz serca". — *J. Hulewicz* O przebudowie studjum polonistycznego w szkole dokształcającej. (Dok.) — *M. Gutry* i *B. Grosglikowa* Dwadzieścia poczytnych książek. — *M. Friedländer* Idea koedukacji i jej realizacja. (C. d.) — *H. R.* Instytut Pedagogiczny w Katowicach.

RYSUNKI I ZAJĘCIA PRAKTYCZNE (Warszawa, wybrzeże Kościuszkowskie 35).

Nr. 1 (wrzesień 1933). *W. Snopek* Kilka uwag na temat realizacji programu zajęć praktycznych w szkole powsz. — *L. Rudawski* Współpraca i czytelnictwo fachowe. — *J. Mazurek* Wstępne zajęcia rękodzielnicze w I i II kl. szkoły powsz. — *St. Witaczkówna* Jedwabnictwo w szkole jako jedna z form pracy szkolnej. — *M. Bothe* Trykotarstwo ręczne w szkole. — *X.* O racjonalną naukę rysunku w szkołach średnich ogólnokształcących. — *Z. Żerańska* Praktyczne wskazówki z zakresu kultury życia codziennego.

Nr. 2 (październik 1933). *Cz. Karp* Rysunek w kl. I szkoły powsz. — *St. Włodek* Len w szkole w związku z realizacją zajęć rękodzielniczych dla dziewcząt. — *J. Antoniewiczówna* Wskazówki z działu zajęć ogrodniczych. — *G. Legin* i *St. Witaczkówna* Sadzimy przy szkole drzewka morwowe i żywopłoty. — *J. Kłus* Charakterystyka technik i sposobów wyrażania plastycznego. — *Wł. Zieliński* Prace ze słomy jako dział zajęć rękodzielniczych w szkole.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19).

Nr. 7 (1933). *A. Tyszkowska* In hoc signo vinces. — Stan budownictwa szkolnego a cel T-wa Popierania Budowy Szkół Powsz. — *M. Mischke* Szkoła i dom. — *F. Kosielewski* ks. Stanisław Popczyński: chluba szkolnictwa naszego w wieku XVII. — *M. Radomski* Potrzeby i wychowanie dziecka przedszkolnego. — *I. Wyrzykowska* Selekcja w Stanach Zjednoczonych kandydatów do zawodu nauczycielskiego ze względu na ich nadmiar, oraz z punktu widzenia ich nadawania się do tego zawodu.

OGNIWO (Warszawa, wybrzeże Kościuszkowskie 25).

Nr. 1 (wrzesień 1933). *N. Hanowa* Konflikt dziecka z rodziną. — *M. Grzegorzewska* Nowe drogi w nauczaniu głuchoniemych. (Dok.)

Nr. 2 (październik 1933). *F. Merész* Pedagogika lecznicza jąkania.

SZKOŁA ŚLĄSKA (Katowice, ul. Szopena 11).

Nr. 10 (październik 1933). *R. Knosała* Ci, co złożyli pokłon Matce Boskiej Piekarskiej. — *A. Czarnecki* Słowiańska i germańska kultura w świetle porównania językowego. — *J. Urbańczyk* Rozbudowa szkolnictwa we Włoszech.

Nr. 11 (listopad 1933). *F. Sniehota* Dziecko uparte w świetle psychologji rozwojowej i indywidualnej. — *J. Gilner* Geneza i niebezpieczeństwo materjalizmu dydaktycznego. (C. d.) — *A. Maciurzyński* Barwy i kształty w wypracowaniach piśmiennych. — *J. Urbańczyk* Lekcja praktyczna w kl. I.

SZTUKI PIĘKNE (Warszawa, ul. Hoża 22).

Nr. 7 (lipiec 1933). Zeszyt ten poświęcony jest twórczości Henryka Kuny, twórcy pomnika Mickiewicza w Wilnie. Zajmujące studjum o nim dała dr. *H. Blumówna.* Numer ten zdobi 16 całostronicowych rotograwjur z rzeźb H. Kuny, wśród tego są reprodukcje z płaskorzeźb, przeznaczonych dla pomnika wileńskiego.

WYCHOWANIE FIZYCZNE (Warszawa, Bielany, Centr. Inst. Wych. Fiz.).

Nr. 3 (marzec 1933). *O. Dewosserówna* Badanie zmęczenia umysłowego, wywołanego ćwiczeniami cielesnemi. — *A. K. Bourneville* Fabryka w ogrodzie.

Nr. 4 (kwiecień 1933). *W. Ambroziewicz* Organizacja wychowania fizycznego w gimnazjum państw. im. Stefana Batorego w Warszawie. (Uzasadnienie ogólne.) — *B. Nowakowski* Opinja w sprawie wpływu na zapylenie powietrza w gimn. im. St. Batorego. — *W. Olędzki* Warunki i organizacja wychowania fizycznego w gimnazjum. — *St. Wysocki* Rytmika Jaques Delcroz'a w gimnazjum. — *H. Olszewska* Organizacja wychowania fizycznego.

Nr. 5 (maj 1933). *M. Olekiewicz* O stosowanie pewnych metod statystycznych. — *J. Garbień* Opieka lekarska w sporcie. — *Cz. Jaworski* Przyczynek do organizacji opieki lekarskiej nad wychowaniem fizycznem i sportem. — *Z. Kwaśnicowa* Inscenizowana piosenka i jej zastosowanie. — *J. Kałuża* Krzywe plecy.

Nr. 6—8 (czerwiec-sierpień 1933). *K. Muszałówna* Miernik wychowania fizycznego młodzieży szkolnej. — *M. Orłowicz* Domy wycieczkowe dla młodzieży w Polsce i zagranicą. — *A. K.* Kilka uwag o nauczaniu terenoznawstwa na wycieczkach, obozach szkolnych i praktyczne wskazówki przy posługiwaniu się mapą w terenie. — *W. Prasmowska-Ivanka* Parę uwag o typach obozowych. — *A. K.* Obozownictwo w U. S. A. i w Anglji. — *R. Roszko* Pływanie w obozie. — *R. Roszko* Uwagi o sporcie kajakowym w obozie.

Nr. 9 (wrzesień 1933). *E. Piasecki* Śp. dr. St. Kopczyński. — *G. Szulc* Badanie powietrza w szkołach powszechnych w Warszawie. — *E. Arnekker* Wychowanie fizyczne a zagadnienia społeczne.

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, aleja Róż 2).

Nr. 8—9 (sierpień-wrzesień 1933). *Z. Mysłakowski* Uwagi o kulturze w Polsce. (I). — *W. Borowy* Exeter. — *H. Kołodziejski* W poszukiwaniu wyjścia. — *J. O. Stellman* Elektron dodatni. — *M. Wallis-Walfisz* O ocenach estetycznych. — *K. Zawistowicz* Dzień Wniebowzięcia Matki Boskiej w wierzeniach i obrzędach. — *L. Anigstein* Wrażenia z Malajów.

Nr. 10 (październik 1933). *R. Kołoniecki* Społeczne zadania literatury. (I.) — *M. Borowiecka* O istocie dyskusji. — *R. Spychalski* Fizyka i chemja koloidów. — *K. Zawistowicz* Obrzędy zaduszne. — *W. Husarski* Droga bezdroża kina.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr. 8 (sierpień 1933). *J. Ryngmanowa* Jak zorganizowano w Wiedniu opiekę społeczną nad młodzieżą bezrobotną. — *M. Friedländer* Uspołecznianie się dziecka w wieku przedszkolnym. — *J. Cz. Babicki* O wychowaniu. (V.)

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Cygańska 21-23).

Nr. 9 (wrzesień 1933). *M. Orłow* Zagadnienie szkoły twórczej w zrozumieniu Platona. (C. d). — *St. Dobraniecki* Aby realizować wychowanie państwowe... — *W. Horoch* Zagadnienia formalizmu na gruncie nauczania. (C. d.) — *K. Dr.* Mniejszość narodowa niemiecka w Polsce. (C. d.) — *K. Dzieduszko* Powstanie styczniowe w twórczości St. Żeromskiego. (C. d.) — *St. Bełżecki* Wycieczki społeczne. — *J. Pękalski* „Drogi książki". (C. d.) — Oddział I szkoły powsz. Nauczanie łączne. — *Zbawnicki* Poradnik szkolny. Podział materjału nauczania na miesiące w oddz. V. — *S. Racinowski* W sprawie „Lekcji geometrji w kl. IV".

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.